



Tipo de documento: Tesina de Grado de Trabajo Social

Título del documento: El barrio en la escuela : experiencias educativas de jóvenes y adultxs de Villa Soldati

Autores (en el caso de tesis y directores):

Aldana Alves Arias

Lara Nahir Picone

Victoria Camila Sinardi

Marcela Benegas, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2024

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL



Trabajo de Investigación Final/Tesina

Área de investigación:

Educación.

"El barrio en la escuela: experiencias educativas de jóvenes y adultxs de Villa Soldati"

Autoras:

Alves Arias, Aldana - DNI: 39.758.889 - alduca96@gmail.com

Picone, Lara Nahir - DNI: 41.399.502 - lara.picone13@gmail.com

Sinardi, Victoria Camila - DNI: 41.397.154 - victoriasinardi@outlook.com

Directora Temática: Benegas, Marcela - mebenegas@gmail.com

Seminario TIF/Tesina: 2022

Fecha de presentación: 04/04/2024

Resumen

Título: "El barrio en la escuela: experiencias educativas de jóvenes y adultxs de Villa Soldati"

Autoras: Alves Arias, Aldana; Picone, Lara Nahir; Sinardi, Victoria Camila

Mail: alduca96@gmail.com - lara.picone13@gmail.com - victoriasinardi@outlook.com

Fecha de presentación: 4 de abril de 2024

Palabras claves: Educación secundaria - educación en jóvenes y adultos - organización institucional - organización pedagógica - trayectorias educativas - vida cotidiana

El presente Trabajo de Investigación Final (en adelante TIF), en el marco de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, tiene como propósito el análisis de la educación secundaria de jóvenes y adultxs¹, específicamente, desde el Instituto Parroquial Virgen Inmaculada (IPVI) en el barrio Ramón Carrillo de Villa Soldati, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante el año 2022. El objetivo de la investigación consiste en conocer y analizar cómo la organización institucional y pedagógica del Instituto impacta en las vidas cotidianas y procesos de aprendizaje de sus estudiantes y cómo esto se vincula con la propuesta de la institución. Durante el trabajo, se realiza un recorrido a través de la propuesta curricular de la institución, las representaciones sociales que construyeron lxs estudiantes acerca de la escuela y las experiencias educativas previas y actuales, con el objetivo de identificar facilitadores y obstáculos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, se aborda y (re) construye los aspectos estructurales que contextualizaban (y forman parte hoy en día) de la vida cotidiana de lxs estudiantes.

Para lograr una aproximación a este objetivo, la metodología seleccionada es de enfoque cualitativo, la cual basada en el paradigma interpretativo, busca entender el sentido de la acción

¹ La decisión de utilizar la "x" refiere a la concepción del lenguaje como ámbito de disputa de significados en términos políticos. Nos enmarcamos en los aportes de Monique Wittig (2006) quien plantea que los discursos son opresores en tanto dan por sentado que la sociedad toda es heterosexual, y es por esto que oprimen a todas aquellas personas que no responden a estas características negando toda la posibilidad de hablar si no es en sus propios términos heterosexuales. Frente a estas opresiones, el uso de la "e" representa una postura que aporta a la construcción de un pensamiento que supere la heteronorma.

social desde el contexto y la perspectiva de lxs sujetos². De esta manera, su contenido se encuentra configurado a partir de las entrevistas semi-estructuradas a seis estudiantes, tres docentes y el director del IPVI, así como documentos institucionales y material teórico de diversos autorxs, como fuentes secundarias. De esta forma, este estudio se propone profundizar en el entendimiento de la educación secundaria de jóvenes y adultxs desarrollada en un barrio popular, desde una mirada crítica y comprometida con la transformación social y con la competencia del Trabajo Social como profesión.

² No modificaremos el género en ciertas categorías que fueron desarrolladas por distintxs autorxs, como el concepto “sujeto”, trabajado por la teoría de Durkheim, ya que entendemos que responden a un campo conceptual específico.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. La Educación en Jóvenes y Adultxs: su configuración conceptual e histórica.	
La escuela como institución social y su aporte a la EDJA.....	5
La historicidad de la EDJA en Argentina.....	7
Ley de Educación Nacional: la resignificación de la EDJA.....	11
Capítulo 2. La escuela en el barrio.	
El IPVI dentro del entramado barrial.....	15
El IPVI desde su propuesta curricular.....	19
El IPVI desde su propuesta pedagógica.....	27
Capítulo 3. Trayectorias educativas: las experiencias previas de lxs estudiantes.	
Aspectos estructurales.....	34
Facilitadores y obstáculos para la sostenibilidad de los procesos educativos.....	39
Capítulo 4. Trayectorias educativas: las experiencias de lxs estudiantes en el IPVI.	
Representaciones sociales sobre la educación	48
Aspectos estructurales	56
La sostenibilidad de los procesos educativos.....	59
Consideraciones finales.....	67
Bibliografía.....	72
Anexo I.....	79
Anexo II.....	111

Introducción

En el presente TIF, correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, nos proponemos abordar la educación secundaria en adultxs y jóvenes (en adelante EDJA) en barrios populares.

La elección del tema radica en el interés que nos despierta el estudio y análisis de la educación como herramienta transformadora y generadora de otras realidades posibles. Dentro de esta, consideramos que el Trabajo Social desde sus propios saberes y sentidos, se presenta como disciplina fundamental, no solo para la intervención en este campo, sino también para la investigación de su implicancia en las trayectorias de lxs sujetos. Particularmente nos enmarcamos en una perspectiva del Trabajo Social Latinoamericano y Decolonial, así como lo propone la autora Patiño Sanchez (2017), el cual alude a estudiar en clave decolonial cómo se producen y reproducen los discursos e imaginarios que la modernidad genera en la vida cotidiana y en las representaciones sociales. Este análisis nos resultó fundamental para poder investigar cómo lxs sujetos se autorepresentan y cómo son representadxs por lxs otrxs, sin dejar de desnaturalizar los discursos hegemónicos, androcéntricos, sexistas y neocolonialistas.

A su vez, adoptamos una perspectiva Transfeminista e Interseccional. En primer lugar, dado que entendemos que la realidad se estructura a partir de un sistema hetero-cis-patriarcal, dentro del cual, la categoría género se constituye en un dispositivo de poder a partir del cual se jerarquizan las identidades y se organiza la sociedad. Así, la interseccionalidad, habilita a considerar cómo la pertenencia de lxs sujetos a categorías sociales, como el género, la raza y la clase, se entrecruzan y configuran situaciones particulares de opresión. En este sentido, estos posicionamientos nos permitieron analizar la complejidad que reviste a lxs sujetos en el marco del sistema de opresión y de desigualdad que las reproducen.

Desde sus inicios, la escuela se ha configurado con el objetivo de contribuir a la reproducción del orden social existente a partir de la implementación de un proyecto homogeneizante sobre la población. En este sentido, dentro del sistema educativo, la educación primaria y secundaria están configuradas en función de lxs ciclos vitales de las personas, por lo que se estipula que la escolarización debe comenzar en la infancia y finalizar en la adolescencia. Para este TIF, nos propusimos hacer hincapié sobre aquellxs sujetos que transitan la escolaridad secundaria en su juventud y adultez. En este sentido, históricamente la EDJA se ha configurado de forma supletoria y compensatoria en relación a la educación tradicional. Si bien con la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 es reconocida como una modalidad específica, continúa teniendo un lugar relegado dentro del sistema educativo. A su vez, el campo se caracteriza por ser sumamente heterogéneo dado que abarca diversas experiencias y definiciones.

Particularmente, entendemos que la EDJA comprende a las prácticas educativas destinadas a aquellas personas que no han completado la educación formal en la edad estipulada normativamente. En términos generales, la población destinataria suele estar atravesada por situaciones de vulnerabilidad social, económica y vincular. Asimismo, la inserción escolar en la juventud y en la adultez da cuenta de situaciones en las cuales el derecho a la educación fue vulnerado, entendiendo que en el pasado no han podido acceder a la educación secundaria o la misma ha sido interrumpida. Dicha exclusión, reproduce la desigualdad social dado que implica una profundización de las injusticias sociales, económicas y culturales (Lupo, 2014). A su vez, estas situaciones de interrupción y expulsión, inciden en las representaciones sociales que lxs sujetos construyen sobre la educación y sobre sí mismos. De esta manera, en términos de Santillán (2007), las trayectorias educativas se configuran en relación a las condiciones materiales de existencia de lxs sujetos y las significaciones que asumen para ellxs.

En esta línea, el presente TIF tuvo como pregunta-problema de investigación: ¿Qué implicancias tiene el paso de lxs estudiantes jóvenes y adultxs por el Instituto Virgen Inmaculada durante 2022 en sus vidas cotidianas y procesos de aprendizaje, y cuál es su relación con la organización institucional y pedagógica del mismo? A raíz de la misma, el objetivo general que delineamos fue el de conocer y analizar cómo la organización institucional y pedagógica del IPVI impacta en las vidas cotidianas y procesos de aprendizaje de sus estudiantes y cómo esto se vincula con la propuesta de la institución durante el año 2022. A partir de este se formularon los siguientes objetivos específicos: 1) Estudiar y analizar la propuesta curricular y pedagógica del IPVI y si esta busca garantizar la permanencia de sus estudiantes; 2) Indagar sobre las experiencias educativas previas de lxs estudiantes y los factores que influyeron en aquellas trayectorias que se vieron interrumpidas; 3) Conocer las representaciones que construyen lxs estudiantes sobre la escuela y qué implicancias tiene la misma en sus vidas cotidianas; y 4) Examinar la existencia de facilitadores y/u obstáculos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje a partir del relato de lxs estudiantes del IPVI.

En función de estos objetivos, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo el cual nos permitió comprender a través de los relatos de lxs sujetos, sus formas de actuar y de concebir al mundo (Gibbs, 2012). Dentro de esta perspectiva, nos posicionamos desde el paradigma interpretativo el cual implica comprender el sentido de la acción social desde el contexto y la perspectiva de lxs individuos (Vasilachis de Gialdino, 2006). En esta línea, el lenguaje resultó un aspecto central dado que el mismo constituye una forma de reproducción y producción del mundo social y nos permitió acceder a la visión y las significaciones que realizan lxs sujetos. Desde este paradigma nos resultó prioritario el análisis de las motivaciones, significados,

valores y normas sociales, dado que se entiende a la sociedad como una producción puramente humana. Es por esto que nos permitió desnaturalizar su análisis y el de los fenómenos que ésta produce. A su vez, nuestra unidad de análisis fueron lxs jóvenes y adultxs que estudiaron en el IPVI durante el año 2022, con lxs cuales se buscó especificar sus características y obtener un análisis descriptivo del TIF.

El IPVI es una escuela secundaria ubicada en Villa Soldati, la cual surge en 2015 como un secundario matutino de cinco años, y desde 2017, se incorporó el turno nocturno de tres años como modalidad para jóvenes y adultos. A pesar de depender de la Dirección General de Educación de Gestión Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (DGEGP), se destaca por ser una escuela de “cuota cero”. Al ser una institución parroquial, depende del Arzobispado de Buenos Aires y de la Vicaría Pastoral de Educación de la Arquidiócesis de Buenos Aires y se encuentra vinculada a la parroquia Virgen Inmaculada del mismo barrio.

El trabajo de campo se desarrolló desde septiembre hasta diciembre del año 2022. Con respecto a la recolección de información, se articularon distintas fuentes y técnicas cualitativas para profundizar el análisis que nos propusimos realizar. En primer lugar, como fuente secundaria se recopilaron, se revisaron y se analizaron diferentes documentos institucionales, así como también el plan de estudios, leyes, decretos y resoluciones que configuraron la propuesta curricular y pedagógica del IPVI. En segundo lugar, como fuente primaria se realizaron entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de disponer de cierta flexibilidad para adaptar las preguntas a las circunstancias particulares de cada entrevista y repensar algunos aspectos a medida que las mismas fueron sucediendo.

En total se realizaron nueve entrevistas, desarrolladas en el IPVI con una duración de aproximadamente una hora. Por un lado, seleccionamos a seis estudiantes, compuestxs por dos de cada uno de los tres años que conforman el nivel secundario de jóvenes y adultxs. El criterio de selección se basó en el tiempo en el que se encontraban transitando la escuela, y por lo tanto, en el que dicha escolarización formó parte de sus vidas cotidianas. Por otro lado, entrevistamos a 3 docentes para poder abordar la propuesta pedagógica y las dinámicas áulicas llevadas adelante. Estxs fueron elegidxs dado que han trabajado en el IPVI desde sus inicios, y a lo largo de su recorrido, han dado clases en los tres años del secundario. Por último, entrevistamos al director, con el objetivo de abordar la propuesta pedagógica-institucional que se propone desde el IPVI. En función de los resguardos éticos necesarios, en cada entrevista se les explicó a lxs sujetos los objetivos de la investigación y se les aseguró la preservación de su identidad, por lo que para hacer referencia a ellxs a lo largo del TIF utilizamos sus iniciales. Por último, se les

solicitó su consentimiento tanto para grabar las entrevistas como para la utilización de la información obtenida en las mismas.

Con respecto al análisis, el cual siguiendo a Gibbs (2012), es el momento en el cual la información recolectada es transformada a partir de la aplicación de procedimientos analíticos, en el presente TIF se implementó el Método de Comparaciones Constantes (MCC). El mismo nos permitió, a través de la codificación de los datos empíricos, la construcción de categorías teóricas y conceptuales. Siguiendo a Soneira (2006), el MCC da cuenta que las teorías son plausibles a través de dos procedimientos: ajuste y funcionamiento. En cuanto al primero, el autor señala que las categorías deben surgir de los datos y ser aplicables a ellos. Por otro lado, en relación al funcionamiento, menciona que las categorías deben ser apropiadas y capaces de explicar la conducta del estudio. En cuanto a la estructura de la presentación de esta investigación, la misma se organiza en cuatro capítulos y las conclusiones finales. En el primero, se establecen algunas claves conceptuales sobre la EDJA y la escuela en tanto institución social. A su vez, se realiza un recorrido histórico para dar cuenta cómo se fue configurando dicho campo problemático, su marco legal, el lugar que fue ocupando la modalidad y su población destinataria en las diferentes políticas y medidas llevadas adelante por el Estado Nacional. En el segundo capítulo, se describe al IPVI y se analiza en función de su inscripción concreta dentro del barrio y la dinámica particular que adquiere dentro del mismo. De esta manera, se hace hincapié en la propuesta curricular y pedagógica, poniendo el foco en lxs agentes que la conforman, el plan de estudios y las dinámicas y propuestas que se desempeñan dentro del aula. En el tercer capítulo, se profundiza respecto de las trayectorias educativas de lxs estudiantes del IPVI en relación a sus procesos de escolarización secundaria previos. En función de esto, se desarrollan los aspectos estructurales que configuraron la cotidianeidad de lxs sujetos, así como también se analizan los facilitadores y obstáculos ligados a cada experiencia, y por consiguiente, aquellos factores que contribuyeron a que las mismas sean interrumpidas. En el último capítulo, se da cuenta acerca de las representaciones sociales que lxs estudiantes tienen en relación a la educación y a la escuela, en vinculación con las experiencias educativas actuales. De esta manera, se analizan sus recorridos por el IPVI, en relación a las condiciones estructurales que conforman la vida cotidiana de cada estudiante, identificando los facilitadores y obstáculos que inciden en la sostenibilidad de dichas experiencias.

Capítulo 1

La Educación en Jóvenes y Adultxs: su configuración conceptual e histórica.

1.1. La escuela como institución social y su aporte a la EDJA.

Históricamente “la escuela” se ha constituido en una institución social fundamental para garantizar el orden y la cohesión social, cumpliendo al mismo tiempo un rol crucial en la configuración de la subjetividad de lxs sujetos. Siguiendo a Tenti Fanfani (2001), la función de la misma es formar a los sujetos, a través de la transmisión de roles sociales, valores, formas de ser y hábitos que se corresponden a la estructura de la sociedad en la que nos insertamos para que puedan incorporarse funcionalmente a la misma, y por consiguiente, contribuir a la reproducción del orden social.

Siendo así, la escolarización de la población resultó fundamental para la consolidación de los Estados Nacionales, funcionando como dispositivo homogeneizador de saberes y valores que conformaron los modos de ser sociales. De esta manera, lo que se configura mediante la escuela es la conformación del “ciudadano”, como sujeto individual y colectivo (Tröhler, Popkewitz y Labaree; 2011). Así, la escuela como institución social se formulará tanto en su estructura como en su contenido, desde una perspectiva fuertemente normativa que busca ordenar las conductas de los individuos para garantizar su desarrollo dentro de la sociedad.

En la formulación de su estructura, la escuela establece históricamente la obligatoriedad para que lxs sujetos transcurran la escolaridad primaria durante la infancia (entre los 6 y 11 años) y la escolaridad secundaria, durante el período de la adolescencia (entre los 12 y 17 años aproximadamente), considerados estos como los momentos claves del desarrollo y de la conformación de la subjetividad de las personas. Teniendo esto en consideración, la EDJA queda relegada en su acceso dentro de la estructura tradicional de la educación, a sujetos que por diversas variables económicas, sociales, culturales y/o vinculares-afectivas, no han logrado transitar o completar su escolaridad en las etapas socialmente estipuladas. Así, la institución escolar se conforma en su estructura básica como un dispositivo expulsivo de aquellxs sujetos atravesados por determinadas condiciones objetivas y subjetivas que no son compatibles con su lógica de proyecto homogeneizante. Como consecuencia, siguiendo a Bourdieu y Passeron (1964), la escuela “tradicional” no contribuye a promover la igualdad de oportunidades ni a reducir las desigualdades entre los individuos, sino que fortalece y reproduce el orden social existente, profundizando las distancias sociales, económicas y culturales entre los individuos. Siguiendo a Brusilovsky y Cabrera (2005), en Argentina y América Latina se utiliza el término “educación de adultxs” para referirnos a la educación escolar y no escolar de adolescentes,

jóvenes y adultxs de sectores populares. Sin embargo, la literatura especializada para la elaboración de una definición exacta del término encuentra dificultades para poder abarcar las diversas prácticas educativas que reúne dicha práctica. En este sentido, dado que no hay criterios unánimes para definirla, tomaremos la definición de diversos autores para ampliar su campo de abordaje. Sirvent (1996) por un lado, entienden a la EDJA como “educación permanente”, definiéndola como un conjunto de actividades educacionales, ya sea del sistema formal como no formal, destinadas a la población de quince años y más que ya no asiste al sistema educativo tradicional. Al mismo tiempo, destaca la denominación de “jóvenes y adultxs”, dado el alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que ingresan a las escuelas de adultxs por deserción o expulsión de los servicios educativos de la denominada educación tradicional. Por otro lado, Rodríguez (2003 y 2008) da cuenta que la EDJA a diferencia de otras modalidades, se define a partir del sujeto destinatario. En este sentido, el hecho de que la educación tradicional se estructure en base a la edad de sus estudiantes para realizar segregaciones en cuanto al acceso a determinados contenidos académicos, no le otorga relevancia a la posición que ocupa cada sujeto en la estructura social. Consideramos este punto de relevancia para su análisis ya que entendemos que lxs sujetos que acceden a la EDJA han sido “educacionalmente marginados” en el trayecto de su vida, lo cual no guarda correlación con su edad cronológica relevante para los contenidos educacionales, sino más bien con su ubicación en la sociedad. De esta manera, si bien existen múltiples corrientes de análisis e interpretación acerca de la EDJA, consideramos que esta última parte su definición exclusivamente desde lxs sujetos que a ella acceden y forma parte de un proyecto integral vinculado a garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida de las personas.

En cuanto a las experiencias y políticas educativas desarrolladas desde la EDJA, las mismas se han estructurado bajo un “paradigma compensatorio” focalizado en resarcir aquellos contenidos que la educación tradicional no pudo abarcar (Rodríguez, s/f; Brusilovsky y Cabrera, 2005). Así, la EDJA se condensa en programas de alfabetización y escolarización que poseen el objetivo de la recuperación de los estudios formales, los cuales se suelen desarrollar con escaso financiamiento y recursos materiales y humanos, en espacios físicos precarios. Esto mismo, genera que la cobertura y la oferta disponible no alcancen a cubrir la extensa demanda potencial que dichos dispositivos poseen en la realidad concreta (Montesinos, 2010). En este sentido, la EDJA se fue constituyendo como un espacio de experimentación pedagógica, donde se desarrollaron múltiples propuestas dentro y fuera del sistema educativo, con diferentes objetivos e intencionalidades (Messina, 2016). Dependiendo del contexto socio histórico y económico-político de cada sociedad, es que los objetivos de la EDJA tenderían hacia la

moralización, la subordinación política, la adaptación al desarrollo económico o hacia la organización y el fortalecimiento del poder de los sectores sociales subalternos (Brusilovsky y Cabrera, 2012). En este sentido, resulta sumamente complejo encontrar una definición que englobe la multiplicidad de experiencias, prácticas y discursos asociados a la EDJA. A pesar de esto, la ubicamos como un concepto que designa acciones educativas dirigidas a población que no ha concluido sus estudios formales en la edad que la normativa estipula para ello. Y, si bien no resuelve la complejidad de la polisemia del concepto, permite circunscribir un campo problemático (Rodríguez, 2009).

Siguiendo esta línea, podemos definir la problemática que abordamos desde la perspectiva de Carballeda (2008) como una problemática social compleja y expresión de una nueva cuestión social que excede la especificidad, manteniéndose en constante movilidad y metamorfosis. De esta manera, se entiende que la EDJA surge a raíz de “una tensión entre necesidades y derechos, la diversidad de expectativas sociales y un conjunto de diferentes dificultades para alcanzarlas en un escenario de incertidumbre, desigualdad y posibilidades concretas de desafiliación” (Carballeda; 2008, p. 7). De la consideración de la complejidad de estas problemáticas y su relación con lo estructural del sistema político económico, se desprende el interrogante acerca de los límites y las posibilidades de las intervenciones desde nuestro campo, lo cual analizaremos a lo largo de los apartados mediante un breve recorrido histórico de la educación como institución fundamental y la intervención estatal sobre la misma.

1.2. La historicidad de la EDJA en Argentina.

A mediados de 1880 en Argentina se institucionaliza el sistema escolar en el marco de la conformación del Estado Nacional con el objetivo de construir una ciudadanía común que pudiera soslayar los resabios del colonialismo y reducir el analfabetismo (Martínez, 2015). En este sentido, durante el gobierno de D. F. Sarmiento, se crea el Consejo Nacional de Educación (CNE) y surgen las primeras experiencias educativas de escolarización de jóvenes y adultxs en Argentina, como escuelas nocturnas y dominicales. El CNE tuvo un rol fundamental en la sanción de la Ley 1420 de Educación Común, la cual estableció la enseñanza primaria gratuita, obligatoria y laica para todxs lxs habitantes del país y se constituyó en el primer antecedente e instrumento legal donde se hace presente la educación de jóvenes y adultxs. Sin embargo, la misma no reconoce la especificidad de la EDJA y configura a lxs sujetos destinatarixs bajo la figura de “ineducados” (Ley 1420; 1884, p. 1).

Teniendo en cuenta los grandes procesos migratorios que atravesaba la Argentina en dicho momento histórico, la EDJA tuvo como principales destinatarixs a inmigrantes y criollos de

los sectores socioeconómicos más relegados, para quienes la educación se convertía en la práctica que iba a permitirles una movilidad ascendente dentro de la sociedad. De todas maneras, dicha modalidad se configura desde sus comienzos como estrategia compensadora, tomando de manera lineal para su implementación los métodos y procedimientos que se aplicaban en la escuela primaria tradicional donde lxs destinatarixs eran niñxs. Esta estrategia, generó que los lineamientos de la EDJA se constituyan a partir de la idea de un sujeto destinatario vacío de conocimiento, sin ningún tipo de saber previo, configurando un marco formativo de subjetividades conformadas a partir de las negaciones y las carencias, y no desde las posibilidades creativas, generando sujetos subordinados en el campo del saber legitimado (Rodríguez, 2003).

Es en la tensión subordinación-insubordinación al proyecto político-cultural hegemónico que irradian las discusiones en torno de las prácticas educativas con sujetos adultxs. Durante las primeras décadas del siglo XX se fueron desarrollando experiencias educativas y culturales aisladas impulsadas por sectores de la sociedad civil, principalmente anarquistas y socialistas, con el objetivo de promover formas de autogestión pedagógica y una educación no hegemónica, donde lxs estudiantes se vuelven protagonistas de su educación (DiNIECE; 2010). Al comienzo de la llamada “década infame” atravesada por gobiernos de facto en nuestro país, en el período 1930-1943, no se produjeron demasiadas transformaciones en la EDJA, sino que se focaliza principalmente en el analfabetismo en adultxs, el cual se configuró como una problemática que atravesaba gran parte de la población, específicamente las clases populares (Rodríguez, 1991). A finales del período, desde el CNE se impulsó una idea más amplia acerca de la EDJA reivindicando por ejemplo, la enseñanza de materias prácticas (Rodríguez, 1994). Al mismo tiempo, siguieron desplegándose experiencias y prácticas educativas vinculadas a las organizaciones de la sociedad civil, las cuales se configuraron con un fuerte anclaje barrial y fueron delineando un perfil propio de acción separada del Estado (Rodríguez, 1991).

Con la llegada del gobierno peronista, se introdujeron algunas innovaciones en lo que refiere a la EDJA, en un contexto social, económico y político de fuerte ampliación de derechos y de mejoras en las condiciones de vida de la población. Durante este período, se intentó brindar respuestas destinadas a los sectores que estaban relegados del sistema público de enseñanza en general (Martínez, 2015). En este sentido, las modificaciones que se realizaron estuvieron abocadas principalmente a flexibilizar las condiciones para que lxs jóvenes y adultxs puedan acceder y permanecer en las escuelas, reconociendo sus trayectorias educativas pasadas. Para esto, se configuró un nuevo Plan de Estudios y Programas que vieron reducidos sus condicionantes para el acceso y permanencia, como por ejemplo, permitirle a lxs estudiantes

agrupar materias y la reducción del horario escolar. Siguiendo a Martínez (2015), durante este período, lx estudiante adultxs comenzó a considerarse como un sujeto constituido, cuya subjetividad se encontraba atravesada por su participación en diferentes espacios sociales, como el ámbito laboral, barrial, político, entre otros, al mismo tiempo que se reconocía su capacidad de acción, de significación e interpretación de las prácticas educativas. En este sentido, el discurso pedagógico vinculado a la educación de adultxs abandona la caracterización de lxs estudiantes como “analfabetos” para incorporarlx como sujetos trabajadores (Rodríguez, 2003). Al mismo tiempo, se puso énfasis en el aspecto social de las escuelas de adultxs, lo que implicó la apertura de estas instituciones en cada barrio, facilitando el acceso de la población de los mismos (Rodríguez 2003). A diferencia de los periodos anteriores, el gobierno peronista reconoció y recuperó algunos aspectos de la extensa experiencia pedagógica con adultxs de los sectores populares que llevaron adelante las diferentes organizaciones de la sociedad civil a lo largo de la historia. A pesar de estas modificaciones, se mantuvo una concepción de la educación en adultxs como supletoria y compensatoria de la educación tradicional, por lo que dichas escuelas continuaron funcionando bajo el modelo y las lógicas de la misma.

A mediados de los años 60, se inicia en la región un período en el cual se llevaron adelante políticas desarrollistas, las cuales suponían la existencia de un único modelo de desarrollo basado en las sociedades de los países centrales. Para lograrlo, América Latina debía modernizarse y superar obstáculos internos, entre los cuales el cultural era un factor central. En este punto, la educación se tornaba estratégica para el desarrollo y la superación de las condiciones de pobreza (Puiggrós, 1994). En la firma de la Alianza para el Progreso (ALPRO) en 1961, estas transformaciones en el terreno educativo quedan expresadas claramente ya que en la misma se propone como una de sus metas la eliminación del analfabetismo en la población y la universalización de la enseñanza secundaria. Durante las décadas del ‘60 y ‘70 entonces, se produce un importante apoyo a programas de EDJA y la modalidad tuvo su expansión impulsada tanto por los organismos internacionales que asumieron concepciones desarrollistas, como por diversos grupos políticos y organizaciones de base que fueron fomentando la corriente. Dentro de Argentina, los diferentes gobiernos sostuvieron una misma perspectiva que comprendía a la educación como un proceso único, lineal y despolitizado que mantenía un estrecho vínculo con el desarrollo de la nación. En este sentido, la EDJA dejó de pensarse como una educación compensatoria y una acción ocasional, para comenzar a pensarse como una posibilidad más de educación en cualquiera de sus niveles, transformándose así en una parte clave de las políticas educativas (Rodríguez, 2009). En este marco, durante el gobierno de Illia

a fines de 1964 se impulsó a nivel estatal la primera campaña de alfabetización nacional masiva, denominada “Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos”. Dicho proyecto se configuró como antecedente clave para la conformación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), destinada a centralizar las políticas en materia de la EDJA, la cual fue fundada en 1968 a través del decreto 2704/6846 durante el gobierno militar de Juan Carlos Onganía (De la Fare, 2010). De esta manera, desde la DINEA, se expresaban ideas sobre la EDJA en términos de “educación permanente”, como una nueva concepción del hombre, la sociedad y la política y se proponía una revisión profunda de los sistemas educativos en relación a sus objetivos, contenidos y extensión. Esta perspectiva impulsaba la reivindicación de la edad adulta como etapa particular y necesariamente educable, en el marco de decisiones políticas sobre las prioridades educativas para el desarrollo nacional (DINEA, 1971).

A mediados de la década de los ‘70 se implementa el Plan Multinacional de Educación de Adultos que establecía diferentes objetivos para dicha modalidad, entre los cuales se destacan la actualización de conocimientos, la preparación para actividades de producción y consumo, entre otros. En el marco de este Plan, se crearon varios tipos de centros educativos que atendían diferentes necesidades como los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y los Centros Educativos Comunitarios (DiNIECE; 2010). Con la vuelta a la democracia durante el gobierno de Cámpora en 1973 se inició la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), cuyos principales objetivos fueron impulsar el proceso de erradicación del analfabetismo y la coordinación de acciones tendientes a anular las causas de la deserción escolar, entre otros (Hernández y Facciolo, 1984). En sus fundamentos, señalaba que la EDJA era uno de los aspectos del proyecto general de educación fundamental para “crear las condiciones para el cambio político, económico, social y cultural de la Argentina” (Ministerio de Educación, 1973: 4). Asimismo, el marco de referencia serían las expectativas y las aspiraciones de lxs trabajadorxs argentinxs, realizando una denuncia de las desigualdades que acarrearán en materia de exclusiones educativas y culturales. La CREAR se impulsa a través de mecanismos de cogestión entre los organismos estatales y las organizaciones sociales con incidencia comunitaria.

Sin embargo, esta experiencia no logró ser profundizada por la irrupción de la dictadura cívico-militar de 1976. En el período de transición del gobierno de Isabel Martínez ya se había comenzado con una desactivación y desmantelamiento de programas relacionados a la EDJA, que luego se profundizaría casi en su totalidad durante la dictadura referida. El período 1978-1981 se caracterizó por la disminución de la oferta educacional en el sistema educativo, el decrecimiento de la matrícula y la reducción del personal docente de la EDJA. Al mismo

tiempo, las políticas de exterminio y terrorismo llevadas adelante por el estado argentino, implicaron la interrupción de las experiencias de Educación Popular promovidas desde la extensión universitaria y la militancia política, así como, el deterioro general en la educación formal y no formal de jóvenes y adultxs. No obstante, a lo largo de estos años, surgen en Argentina organizaciones no gubernamentales vinculadas a la Iglesia Católica, que desarrollan desde la sociedad civil Programas de Educación de Adultxs, retomando en parte la perspectiva de la Educación Popular que, distanciándose de este contexto socio histórico, se había desarrollado en los años '70 fuertemente desde una posición revolucionaria.

Con la apertura democrática que se produce a fines de 1983 y un sistema educativo desmantelado, se comenzó a trabajar sobre las ideas de democratización y participación del sistema educativo, destacando la perspectiva de la comunidad, el derecho a la educación y la responsabilidad que posee el Estado en la garantía del mismo (DiNIECE; 2010). En esta línea, el gobierno de Alfonsín llevó adelante el Plan Nacional de Alfabetización, el cual se constituyó en una medida sumamente relevante para el contexto de recuperación de la democracia y para la promoción de la EDJA. A fines de los '80, se desarrolló el Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PfaeBa), el cual se proponía la construcción de un subsistema nacional de educación de adultxs (Rodríguez, 1994).

En la década de los '90, las políticas neoliberales que se implementaron durante los gobiernos menemistas tuvieron como resultado, además de una profunda crisis económica, social y política, una fuerte fragmentación, segmentación y transformación del sistema educativo asociado a procesos de exclusión social. Con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, se ubicó a la EDJA como un régimen especial, reforzando el carácter residual y compensatorio que históricamente había tenido esta modalidad (Brusilovsky, 1996). En este contexto, el cual se caracterizó por la implementación de políticas focalizadas, se llevó adelante el Plan Social Educativo, que incluye dentro de sus proyectos a la educación básica de adultxs. Cabe destacar que en este periodo, y al igual que en otros momentos históricos donde se implementaron políticas económicas liberales y de desfinanciamiento de lo público, surgieron y se fortalecieron distintas organizaciones sociales, vinculadas a la militancia política principalmente peronista y de izquierda, y a la iglesia católica con fuerte trabajo territorial y experiencias de educación popular con jóvenes y adultxs que supieron brindar una respuesta a aquellas necesidades que no estaban siendo cubiertas.

1.3. Ley de Educación Nacional: la resignificación de la EDJA.

A partir del año 2003, durante los períodos de gobiernos kirchneristas, el Estado Nacional comienza a tener una participación activa en cuanto garante del derecho a la educación en todos sus niveles. En el año 2006 se promulgó la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, la cual tuvo como objetivo otorgarle al Estado Nacional y provinciales la responsabilidad máxima para garantizar el derecho a la educación en todos sus niveles, asumiendo el compromiso de aumentar la inversión económica para este campo. En esta se establece como prioridad para la definición de políticas educativas “avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal y lograr que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios” (Ley Nacional N° 26.075, art. 2 inciso d). En ese mismo año, se sanciona la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 a partir de la cual se dispuso la extensión de la obligatoriedad escolar hasta la educación secundaria. Esto tuvo un impacto significativo en la EDJA ya que se llevaron adelante políticas, programas y normativas a escala federal destinados a garantizar la inclusión y la permanencia en el sistema educativo de lxs estudiantes y de aquellas personas que se encontraban excluidas del mismo. En este sentido, en la LEN se suprime el estatuto de régimen especial que se le había otorgado en la Ley Federal de Educación a la EDJA y pasa a establecerse como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional. Al mismo tiempo, dicha normativa habla en términos de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), la cual es definida como aquella

Destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (Ley N° 26.206, art. 46).

Por otro lado, en su artículo 48 se definen los objetivos de la organización curricular e institucional de la EPJA, entre los que se detalla que la formación permita a sus estudiantes desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento en base a las particularidades de la población destinataria; hacer efectivo el derecho de lxs estudiantes a una ciudadanía democrática y participativa; y mejorar su preparación para facilitar la incorporación al mercado laboral de lxs egresadxs (Ley N° 26.206, art. 48). También, se proponen proyectos educativos en zonas rurales o aisladas, donde se asegure la calidad y la igualdad de resultados en comparación a las zonas urbanas, al mismo tiempo que se promueve la participación de docentes, estudiantes y comunidades locales en el desarrollo del proyecto educativo. En este sentido, la LEN introduce cambios significativos en cuanto a la EDJA, generando una ruptura con la concepción y la perspectiva compensatoria

desde la cual estaba siendo abordada en los últimos años. Al mismo tiempo, las políticas en torno a la EDJA, a diferencia de la década de los '90, surgen desde el propio Estado el cual se hace responsable de la garantía de este derecho para toda la población, especialmente de las clases populares.

En el año 2007, el Consejo Federal de Educación aprobó el “Plan Federal de Educación Permanente de jóvenes y adultos 2007-2011”, con el objetivo de incrementar la población incorporada por esta modalidad y que la misma finalice sus estudios secundarios. Para ello, se propuso, entre otras cosas, promover y fortalecer la articulación con organizaciones de la sociedad civil y el sistema educativo, generar nuevas estrategias pedagógicas y modelos institucionales específicos para dicha modalidad y desarrollar acciones específicas según las características etarias, socioculturales, laborales y económicas de la población destinataria (DiNIECE; 2010). En este marco, en el año 2008 se crea el Plan de Finalización de estudios Primarios y Secundarios (FINES) para jóvenes y adultxs, que promueve la terminalidad educativa para quienes no ingresaron o terminaron algún nivel de escolaridad. Este modifica el formato escolar tradicional en cuanto al régimen de asistencia, de aprobación y la modalidad y los horarios de cursada a fin de facilitar la permanencia y conclusión de estudios. Algo novedoso es que busca llevar la escuela a los barrios, y para implementarlo, involucra a las organizaciones territoriales que cuentan con mayor llegada y conocimiento de la población en dicho proyecto (Krieger, 2015).

De esta manera, es posible dar cuenta que la EDJA logró adquirir durante el período de gobiernos kirchneristas (2003-2015) una centralidad significativa a partir del fortalecimiento del Estado en tanto garante del derecho a la educación. A su vez, estas medidas generaron cambios fundamentales en la configuración de la sociedad y de la educación. Esto hace referencia a que con la sanción de la LEN, donde se extiende la obligatoriedad educativa al nivel secundario, se generó al mismo tiempo un mandato social de terminalidad de la escuela secundaria que alcanzó a la mayoría de la población (Tenti Fanfani, 2003).

Por otro lado, durante la presidencia de Mauricio Macri en el período 2015-2019, en el marco de una profunda crisis económica y de la instauración de un modelo neoliberal tanto en esta modalidad como en el sistema educativo en general, se produjo un retroceso y una flexibilización en cuanto a lo construido previamente. Al igual que durante la década de los '90, el Estado ocupó un rol completamente relegado, promoviendo su des financiación y generando con esto el cierre de bachilleratos populares y otras experiencias educativas que se habían generado por fuera del sistema tradicional.

A pesar de las transformaciones que sufrió la EDJA durante este período y de la notable expansión de la matrícula, al día de hoy esta modalidad sigue configurándose como un circuito subalterno dentro del sistema educativo. En este sentido, desde el campo del saber no se toma en cuenta la especificidad de esta modalidad, lo que queda expresado por ejemplo, en la ausencia de información estadística sobre la EDJA durante todos los períodos históricos. En este sentido, la EDJA sigue constituyéndose como una modalidad compensatoria con cierto carácter residual y remedial, que responde a la forma en la que históricamente se fue insertando en el sistema educativo, caracterizándose como un campo sumamente heterogéneo en cuanto a sus definiciones y experiencias. De esta manera, si bien la mayoría de las instituciones donde se desarrolla la EDJA contienen intervención estatal, existe una gran cantidad de experiencias de la sociedad civil como bachilleratos populares e instituciones ligadas a la iglesia católica que fueron las encargadas de sostener dichos espacios en momentos históricos donde el Estado se ha corrido de su rol como ejecutor y garante de las políticas ligadas al acceso a la educación permanente en todos sus niveles. Particularmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, luego de la crisis económica y social que estalló en nuestro país en el año 2001, varios movimientos y organizaciones sociales llevaron adelante distintas estrategias e iniciativas educativas en el marco de la LEN (Montesinos, 2010). Estas, fueron enmarcadas en un tercer tipo de gestión, que no era estatal ni privada, sino social y cooperativa. En este sentido, CABA cuenta con un programa semi-presencial llamado “Adultos 2000” y el Plan del Bachillerato Libre para Adultos, el cual es un programa de estudios que permite rendir materias en escuelas secundarias mediante un examen libre. De la misma manera, también han proliferado instituciones privadas que otorgan títulos secundarios oficiales. Así, podemos dar cuenta como CABA presenta una diversificada oferta institucional y curricular de educación secundaria en la modalidad de jóvenes y adultxs, que ofrece un escenario que se complejiza al momento de su análisis.

Capítulo 2

La escuela en el barrio.

2.1. El IPVI dentro del entramado barrial.

En el siguiente capítulo, caracterizaremos el barrio en el cual se encuentra el IPVI, entendiendo que el mismo no es una institución aislada de su contexto, sino que forma parte de un entramado social atravesado por múltiples complejidades que forman parte de la cotidianeidad del espacio institucional. De esta manera, se establece un vínculo entre el barrio, sus habitantes, sus condiciones de vida y el desarrollo de la actividad institucional que consideramos fundamental para realizar el siguiente análisis.

Para comenzar, mencionaremos que el IPVI se ubica en el sur de la CABA. A pesar de ser el núcleo urbano con más recursos del país, esta ciudad continúa exponiendo indicadores de desigualdad significativos en su interior. En la misma, se encuentran 50 barrios populares formados por aproximadamente 80.517 familias que se encuentran en condiciones de desigualdad en comparación con el resto de la población de la ciudad, según las estadísticas del Registro Nacional de Barrios Populares (en adelante RENABAP) (RENABAP, 2023). Para caracterizar a la población de dichos barrios, quisiéramos resaltar la diferencia según el género de estas estadísticas, donde encontramos que la misma se compone por un 53% de mujeres cis³ y un 46% de hombres cis. En cuanto a quiénes son lxs responsables de la reproducción de la vida cotidiana de los hogares en estos barrios, el porcentaje con un responsable de género femenino es de un 72%, mientras que el de responsables masculinos es de un 27%. En la misma línea, los hogares monoparentales están compuestos en un 92% por responsables femeninos y un 7% por responsables masculinos (RENABAP; 2023).

Particularmente la institución educativa forma parte de la comuna 8 integrada por los barrios de Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano. Con el fin de comprender la población vinculada al IPVI, nos interesa poder caracterizarla y entender así el contexto económico y educacional en el cuál desarrolla su vida cotidiana. Según la Dirección General de Estadísticas y Censos de CABA (en adelante DGESYC) en el 2021, el 58,6% de la población la comuna no contaba con el acceso a bienes y servicios considerados básicos para vivir dignamente en la Ciudad, teniendo el mayor porcentaje en comparación con el resto de las comunas (DGESYC, 2021). En cuanto al empleo, la tasa de desocupación es del 12.1%, reuniendo la zona con el

³ Una persona cis es aquella “persona que no es trans*” es decir que “se identifica con el sexo/género que le fue impuesto al momento del nacimiento” (An Millet; 2020. p.11). En este sentido, utilizaremos el término cis cada vez que lo consideremos necesario a fin de visibilizar las complejidades que se agregarían a las ya existentes, si las problemáticas presentadas fueran encarnadas por personas trans.

mayor porcentaje en CABA (DGESYC, 2021). Al mismo tiempo, el ingreso mensual promedio en el 2022 para empleadxs formales o informales, jubiladxs, pensionadxs o beneficiarixs de Programas, Planes o subsidios estatales, es de \$73.734, siendo el ingreso más bajo en comparación con el resto de las comunas (DGESYC, 2021).

Por otro lado, en cuanto a la educación, esta población se caracteriza por poseer en el 2022 el promedio más bajo de años de escolaridad en mayores de 25 años, teniendo 10.6 años de escolarización frente a 13.6 años a los que acceden el promedio de la población de la Ciudad (DGESYC, 2021). De esta manera, el territorio donde se encuentra el IPVI y sus alrededores, se caracteriza por albergar a la población dentro de CABA con mayor vulneración de sus derechos básicos a lo largo de toda su vida. Por un lado, posee el mayor porcentaje de población que no cuenta con el acceso a bienes y servicios básicos, así como también la población de CABA que percibe los menores ingresos promedio mensuales y con mayor porcentaje de desocupación. Específicamente, en el campo de la educación, también nos encontramos con una población mayor de 25 años con la menor cantidad de años promedio que transita en una institución escolar, no llegando a alcanzar en ese promedio los 14 años de escolaridad obligatoria desde el nivel inicial hasta el secundario que se establece por ley.

Siguiendo a Bourdieu y Passeron (1964), consideramos que estos datos son fundamentales ya que demuestran que existe una vinculación entre una distribución desigual de las oportunidades de acceso a la escolaridad y las desigualdades socioeconómicas. En este sentido, es necesario señalar que estas no impactan solamente en la accesibilidad a la misma, sino en el desempeño educativo-académico y en la continuidad del proceso escolar de lxs sujetos. Por consiguiente, se entiende que los procesos de aprendizaje en las instituciones escolares van a tener una correlación con las condiciones socioeconómicas de lxs estudiantes y es por eso que comprender las condiciones de vida de la población del barrio es necesario para contextualizar la vida cotidiana de lxs estudiantes del IPVI.

Dentro de la comuna, nos centraremos específicamente en Villa Soldati, barrio donde se ubica el IPVI que, según los datos brindados por el último censo relevado, para el 2010 se encontraba conformado por una población de 46.779 habitantes. Dentro de este territorio, existen un total de 8 escuelas secundarias para jóvenes y adultxs, tanto de gestión pública como privada (DGCyE, 2022). Específicamente, el IPVI se ubica en el barrio de Ramón Carrillo donde, según las estadísticas de RENABAP, viven 550 familias. Pero lxs estudiantes que concurren a la institución, no solo residen en dicho barrio, sino que también provienen de barrios aledaños dentro de los cuales se encuentran el barrio Fátima, donde viven 4.400 familias, el barrio Los Piletones compuesto por 3.300 familias, el barrio los Pinos, compuesto por 660 familias, el

barrio la Esperanza donde se encuentran 330 familias y barrio La Veredita, donde habitan 193 familias. En los barrios recién mencionados y sus alrededores podemos encontrar 5 escuelas secundarias de jóvenes y adultxs pertenecientes al ámbito estatal y/o de gestión asociada con “cuota cero” y una escuela secundaria de jóvenes y adultxs perteneciente al ámbito privado. Concretamente, en el barrio Ramón Carrillo se encuentra únicamente el IPVI, como escuela secundaria para jóvenes y adultxs. En este sentido, consideramos que el análisis del barrio resulta fundamental dado que es el lugar por excelencia en donde se desarrollan las actividades cotidianas de los estudiantes y sus familias en su dinámica de socialización primaria. El barrio es un entorno de sentido significativo en donde se construyen relaciones, prácticas, costumbres y lenguajes en una trama social (Brancoli, Boucht y Cacciutto, 2014). En dicha trama social podemos identificar redes y prácticas de protección que se activan particularmente en situaciones de crisis y/o emergencia frente a redes riesgo que operan en el mismo espacio microsocioal (Clemente, 2010).

A partir de este análisis, continuaremos profundizando sobre el IPVI y su inscripción dentro del entramado barrial. El instituto surge en el año 2015 como un secundario matutino común de cinco años, enmarcado en la Nueva Escuela Secundaria (NES)⁴ y, es a partir del 2017 que se incorpora el turno nocturno de tres años, como modalidad de secundario para jóvenes y adultxs. Si bien es una escuela secundaria con dependencia de la DGEGP de la CABA, se caracteriza por ser una escuela de “cuota cero” que tiene por normativa el impedimento de recibir una suma de dinero por parte de sus estudiantes como condición necesaria para acceder a la educación. Por otro lado, el proyecto escolar se conforma como una institución parroquial que depende en su totalidad del Arzobispado de Buenos Aires, esto implica que se encuentre bajo la tutoría de la Vicaría Pastoral de Educación de la Arquidiócesis de Buenos Aires⁵. Por último, se encuentra en estrecho vínculo y articulación con la parroquia Virgen Inmaculada, perteneciente al mismo barrio, de la cual adquiere su nombre. A pesar de esto, el colegio no traslada a su plan de estudios la enseñanza de catolicismo como materia requerida de aprobación para el otorgamiento del título secundario. Sin embargo, a nivel institucional, si se encuentra inscripta dentro de la propuesta parroquial llamada las “3 ‘C’: capilla, club y colegio” que busca el fortalecimiento comunitario del barrio. Así, estos espacios funcionan de manera

⁴ La Nueva Escuela Secundaria surge de la resolución ministerial 2015/321 y resolución 2015/1189 del año 2015. La misma establece una “ nueva organización del nivel secundario basada en una política educativa integral que permita la reforma y los cambios necesarios en todos los niveles de ejecución del sistema educativo” (Ministerio de Educación CABA; 2015. p.15)

⁵ Creada el 2 de marzo de 1998 por el arzobispo Jorge Mario Bergoglio. Esta funciona como el organismo rector que representa a la comunidad católica de dicha provincia frente a los organismos nacionales, de la ciudad, y organismos privados. (Vicaría Pastoral de Educación, s/f)

articulada trabajando líneas de prevención sobre determinadas problemáticas que atraviesan a la población del barrio como la violencia y el consumo problemático de sustancias. La inestabilidad (económica, familiar, educativa) define una situación de relativo aislamiento que confina a la población a “refugiarse” en redes vinculares, organizaciones comunitarias y/o grupos de pares que actúan como soportes para la reproducción de la vida cotidiana (Bráncoli, 2016). Así, tanto desde la capilla, como el club y el colegio se busca abordar a población de distintas edades con diversos intereses de manera integral.

En este sentido, la capilla aparece como la primera institución de las tres dentro del barrio y se desarrolla a partir del trabajo de los curas villeros. La propuesta parroquial no se desarrolla de manera unidireccional hacia la población, sino que la comunidad se ve comprometida con dicho proyecto y debe participar activamente del mismo para su funcionamiento. De la misma manera, el club aparece como institución dentro de la propuesta parroquial con actividades por fuera del horario escolar para abarcar a la población de niños, adolescentes y jóvenes del barrio. Por último, la parroquia en su desarrollo busca conformar un espacio educativo y es ahí donde aparece el IPVI en sus tres turnos (mañana, tarde y noche) como propuesta pedagógica con el objetivo de brindar mayores posibilidades de acceso a la educación. Con la incorporación en el 2017 del turno nocturno para jóvenes y adultos, se visualiza la posibilidad de que quienes no habían podido finalizar sus estudios en el período regular estipulado por años cronológicos de vida, puedan hacerlo desde los 16 años en adelante sin ninguna restricción de edad.

Si bien identificamos que la escuela como institución funciona particularmente en el barrio como un dispositivo de contención de una población atravesada por la fragmentación social, también podemos dar cuenta de grados de aislamiento que envuelve a la población como característica común de estos escenarios urbanos. En este sentido, se marcan fuertemente fronteras (materiales y simbólicas) determinadas por situaciones de riesgo o amenazas, así como también, por la distancia física que separa y desconecta al barrio de la malla urbana, generando una estigmatización social por parte del “afuera” que debilita el sentido de comunidad hacia el “adentro” y fragiliza sus instituciones, en particular, la escuela (Bráncoli, 2016). Lo que Bráncoli, Boucht y Cacciutto (2014) denominan la “guetificación” de estos territorios produce un doble aislamiento del entorno barrial respecto a la trama social y urbana que la circunda. Al tornarse especialmente difícil el salir del barrio para sus habitantes, se configuran modos de vida marcados por la desvinculación de instituciones sociales como el trabajo y la escuela, reduciendo así oportunidades para los jóvenes y sus familias. De esta manera, dichas instituciones comienzan a resolverse al interior del barrio como forma de

apaciguar la fragmentación social. Así, aparece el IPVI como respuesta concreta frente a la baja tasa de finalización de la escuela secundaria dentro del barrio.

El formato institucional, definido como el modo en que se organiza la escuela desde su constitución y cuyas características principales son: graduación de los cursos, separación de los alumnos por edades, organización del currículo por disciplinas y promoción por ciclo aprobado completo, se presenta rígido e inadecuado para contener trayectorias irregulares y discontinuas (Tiramonti, 2008). Si bien estas características pueden influir sobre la trayectoria de los jóvenes de diferentes estratos sociales, este formato se vuelve aún más selectivo para los sectores en condiciones de pobreza persistente debido a las exigencias y requerimientos de constancia, conducta y participación que este impone (Brancoli, Boucht y Cacciutto, 2014). A partir de este análisis nos preguntamos: ¿Es posible que el IPVI tienda a reproducir esa propia institución escolar de carácter selectivo y jerárquico que expulsa a determinados sectores de la educación secundaria? Es mediante el análisis de sus prácticas institucionales y la experiencia de directivos, docentes y estudiantes que intentaremos llegar a su respuesta.

2.2. El IPVI desde su propuesta curricular.

En el siguiente apartado pasaremos a analizar la propuesta curricular del IPVI, es decir, el Plan de Estudios al cual adhiere y cómo este se pone en práctica. Así, buscaremos dar con las instituciones que se encarnan, entendiéndolas desde lo propuesto por Varela (2004), como formas y modos de relación entre las personas y con el mundo, establecidas por una sociedad determinada de forma explícita e implícita. A fin de realizar este análisis, nos posicionaremos desde la mirada de su director ya que según Varela (2004) las instituciones se materializan en organizaciones que responden a “un ordenamiento determinado en función de un objetivo y una racionalidad que las excede, los cuales se sitúan por fuera de ellas en un nivel que corresponde a la institución” (p. 226). Por otro lado, quisiéramos ahondar en estas instituciones, para poder analizarlas a la luz de la perspectiva de la inclusión educativa propuesta por Benegas (2023), en la cual se pone énfasis en los factores y condiciones que se requieren para que las personas puedan ejercer efectivamente el derecho a la educación. Dentro de este enfoque, entonces, se propone como concepto analítico el de accesibilidad universal, como “la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios para que todas las personas puedan participar de manera autónoma y con las mismas oportunidades”, poniendo al Estado como el principal responsable de garantizarla (Benegas, 2023; p 2). Dentro de esta propuesta conceptual, se profundiza en los aspectos institucionales y administrativos, como los requisitos de ingreso, permanencia y egreso, los horarios y los turnos escolares, la

documentación, los materiales y herramientas necesarios (Benegas, 2023; p 2). En este sentido, analizaremos las condiciones de educabilidad, como aquellas generadas desde el dispositivo escolar para posibilitar la enseñanza y el aprendizaje en un contexto determinado en relación a sujetos particulares (Baquero, 2001).

Comenzaremos por profundizar en el Plan de Estudios al que adhiere el IPVI en su turno noche, el cual deviene de la Resolución 206/83. Como entendemos que la mirada sobre la educación y, por lo tanto, la construcción y delineamiento de cada Plan de Estudios, sus argumentos, objetivos y currículas, son resultados del momento socio histórico particular y tienen un sentido social y político determinado, contextualizaremos el momento en que fue creada esta resolución. En primer lugar, mencionaremos la “dispersión curricular” que tenía lugar en la década de los 70 en la educación secundaria para adultos en Argentina dado que existía una variada cantidad de planes de estudios sin criterios mínimos ni acuerdos a nivel provincial o nacional. Es por esto que en los planes de estudio sólo se incorporaban contenidos e instrucciones generales sobre la enseñanza en cada materia. En 1983, con el regreso a la democracia, se acrecienta esta dispersión curricular y se modifican los planes de estudio, se les incluye objetivos para cada ciclo, se especifican los contenidos mínimos en unidades, se sugieren actividades por disciplina y metodologías evaluativas (Ministerio de Educación de la Nación, 2012).

En este contexto y a través de la DINEA surge la resolución 206/83, para unificar las resoluciones ministeriales vigentes. Esta modificación trae consigo una de las especialidades más antiguas en los CENS, la de Administración de Empresas con una formación profesional ligada a la práctica contable. Esta resolución se fundamenta en la necesidad de crear un plan que, como mencionamos anteriormente, acrecienta la capacitación de los adultxs a través del aumento de los conocimientos teóricos, pero también prácticos, a fin de lograr una “igualdad de oportunidades para el acceso a los estudios superiores y universitarios además de lograr una mayor integración a su ámbito social y laboral” (Ministerio de Educación y Justicia; 1983, p. 3). Además, se propone una educación que se expanda a través de diversos centros educativos en espacios que responden a la vida cotidiana de los adultxs por lo que aparecen las figuras de la iglesia, clubes, municipios, entre otras. Por último, se estipula dividir el nivel secundario únicamente en tres ciclos.

Estas características mencionadas, son las que se reproducen en el IPVI ya que es un secundario que surge desde el espacio parroquial del barrio, y es este quien responde legalmente por la institución escolar. Además, la escuela no sólo se encuentra conectada con el espacio de la parroquia de forma legal y simbólica, sino que también lo hace físicamente ya que el edificio

educativo se encuentra en su predio. En este sentido, la división edilicia se conforma de la siguiente manera: a mitad de la cuadra del “pasillo C” de Barrio Ramón Carrillo, posterior al enrejado de una cancha de fútbol, se ubica la entrada al secundario IPVI. Este es un edificio de dos pisos, en forma rectangular, que se extiende hacia un costado con la salida a un “patio, playón o canchita”⁶. Contiguo al edificio del colegio, se encuentra la casa del cura y, en la pared siguiente, está la parroquia. Detrás de esta, se encuentra el Club Barrial Virgen Inmaculada con sus aulas y, finalmente, el patio que es el mismo de la secundaria.

Regresando al Plan de Estudios, la escuela nocturna, así como plantea la resolución, se conforma por tres ciclos. Conforme al objetivo institucional de este turno, podemos decir que su director (a partir de ahora, M) adhiere a la propuesta, que menciona como una de las cosas positivas que propone la NES, sobre “ver habilidades y aptitudes” en lxs estudiantes. Este hace una lectura más profunda sobre esta idea, sosteniendo que se busca que la institución no sólo se adhiera a los contenidos académicos, sino que también contemple las aptitudes y habilidades que lxs estudiantes traen, tienen y desarrollan. Además, con esta mirada busca poner acento en lxs adolescentes que asisten a este turno, quienes son la población con mayores niveles de deserción escolar, e incentivar al cuerpo docente a que las clases, el estudio, la cursada, tenga una impronta entretenida que lxs motive a sostener la cursada. De esta manera, M plantea que “tiene que haber placer, tiene que haber un disfrute en venir a estudiar, no tiene que ser un calvario” (Entrevista al director del IPVI, septiembre 2022. p.7). Esto aparece en dicha resolución en la idea de generar una flexibilización del aprendizaje partiendo desde las motivaciones que traen lxs estudiantes, y se propone lograr esto a través de una individualización de la enseñanza masiva. Es así que se postulan una serie de medidas que podemos ver reflejadas en el IPVI como adherir a horarios que respondan a las actividades que realizan lxs adultxs, siendo que la escuela nocturna se cursa de lunes a viernes de 18 a 21.45 horas. Esto facilita la concurrencia de adultxs que generalmente desarrollan actividades laborales, tareas domésticas y de cuidado durante el día.

Con respecto a las materias, la resolución ministerial estipula cuatro áreas que denomina como: área cosmológica, que incluye biología, matemática, física y química; el área de ciencias sociales, que incluye historia y geografía, historia económica y social argentina y americana, filosofía y psicología, formación cívica y sociología; el área de comunicación, dentro de la cual está lengua, lengua y comunicación estética, inglés y literatura. Por último, el área profesional según la modalidad específica que, dentro de la de Perito Comercial, incluye

⁶ Las referencias varían según quien los menciona.

técnicas y práctica contable, matemática financiera, economía política, derecho público, técnicas contables y finanzas políticas, administración pública y teoría y técnica de la organización. En el marco de esta propuesta curricular es que el IPVI construye y delimita su propio programa de materias estipulado para cada año. En los tres ciclos, se mantienen la mayoría de las materias con su carga horaria estipulada desde la resolución. Sin embargo, pudimos dar cuenta de algunos cambios, como por ejemplo, el reemplazo de la materia biología en el segundo ciclo por la materia de educación para la salud. Entendemos que este responde a una perspectiva que pone centralidad en la necesidad de adquirir conocimientos que tengan que ver con una salud integral. Por otro lado, en el área de ciencias sociales encontramos modificaciones en el tercer ciclo, donde las materias de historia y economía se dictan de forma separada y la materia de sociología no se dicta, proponiendo en su lugar, la materia de cultura y sociedad. Esta última, responde a un encuadre antropológico, en donde se pone centralidad a las prácticas y significaciones que las sociedades tienen y desarrollan. Al tratarse de un público compuesto por adultxs y jóvenes que en su mayoría provienen de diferentes culturas que convergen en el barrio como la boliviana, paraguaya y peruana, se transforma en una materia orientada al aprendizaje y construcción desde las propias cotidianidades de lxs estudiantes. Por otro lado, la diferencia que encontramos en el área profesional es hacia el tercer ciclo, donde no se dictan las materias de técnicas contables y finanzas públicas y teoría y técnica de la organización, lo que genera una reducción directa en la cantidad de horas que lxs estudiantes cursan en su último ciclo. Finalmente, según las palabras de M, con respecto al plan de materias se buscó transformar la fragmentación que propone la escuela secundaria entre cada materia, aislando y sesgando a lxs docentes que trabajan en diferentes días, horarios, material y escuelas. Por lo tanto, M sostiene que se buscó modificar horarios para que diferentes materias trabajen en conjunto de un mismo proyecto común, en donde se refleje el trabajo realizado desde las diferentes áreas, sosteniendo que “lo ideal es lo interdisciplinario”. Finalmente, otro de los objetivos que el director busca conseguir con la propuesta curricular es el intento de una reducción en las materias que poseen mucha carga horaria como administración de empresas para dedicarlas a “otra cosa que les sea más útil” (Entrevista al director del IPVI, septiembre 2022. p.3) como terapia, tiempo dedicado a la búsqueda laboral o apoyo escolar. Podemos analizar esta mirada que M posee sobre los objetivos institucionales, a la luz de los principios de la justicia curricular mencionados por Robert William Connell. El mismo sostiene que la justicia como tal, puede encarnarse en un “currículum contra hegemónico” que refleje los intereses de lxs “menos favorecidos” siendo que todo lo que parte de las estructuras de esta sociedad y no se reconstruye desde el punto de vista de estos, sólo contempla los intereses y

les es funcional a lxs más favorecidxs (Benegas; 2023, p. 5). Esta justicia contra hegemónica, puede reflejarse en la práctica a través de la reestructuración de los currículums pero también, desde los objetivos institucionales. Este último, es el caso del IPVI en donde el mismo director busca romper con una mirada hegemónica de la escuela, intentando otorgar horas a espacios que respondan directamente a las necesidades que posee la población del colegio particular. Dentro de esta categoría, también podemos agregar las propuestas en base a ciertos espacios que funcionan por fuera del ámbito áulico como, por ejemplo, el proyecto de Educación Sexual Integral (ESI), el espacio de apoyo escolar y el Espacio de Primera infancia (EPI).

El primero de ellos, se basa en la vigente Ley 26.150 que establece el derecho a la educación sexual integral “desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria” (Ley 26.150; 2006. Por la cual se establece el derecho a la Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006). En el proyecto, se busca encarnar un espacio de ESI que funcione en tres semanas diferentes del año, llevado adelante por distintos docentes del IPVI quienes construirán durante cada materia en particular y con lxs estudiantes, un proyecto en el cual se aborde y reflexione un tema de la ESI. A partir de esto, el objetivo es que se brinden las dinámicas necesarias para poder retomar el tema elegido de forma transversal en el resto de las materias. En este caso, si bien podemos decir que la justicia curricular se traduce en garantizar a lxs estudiantes el derecho a la ESI, podemos decir que en palabras del director sigue sucediendo que, aunque existe la ley de ESI, “a nadie le pagan para hacer ESI y ningún profe tiene horas extras” (septiembre 2022. p.5), por lo que el espacio se sostiene desde la impronta de cada docente y su formación individual, sesgando la idea de justicia y relegándola a la voluntad del cuerpo docente y lxs directivos.

El segundo espacio es el de apoyo escolar, que se conforma por un espacio optativo, que funciona todos los días de la semana, una hora antes de la cursada, donde concurre unx docente diferente por día. El mismo, está destinado a aquellxs estudiantes que tienen dudas o “simplemente necesita un espacio, un lugar y un tiempo más amigable con el estudio” (septiembre 2022. p.4). Es así que, además de garantizar un encuentro más personalizado entre docentes y estudiantes, también comprende las diferentes necesidades que estxs pueden llegar a presentar por no poseer un espacio en el que puedan estudiar.

El tercer espacio, y el más reciente en su implementación, es el del EPI. El mismo surge a partir de las situaciones que presentaban, sobre todo, las estudiantes mujeres cis que participaban de diferentes redes de cuidados que no les permitían comenzar, mantener y terminar sus estudios secundarios. En este sentido, el EPI aparece no sólo como “la posibilidad real de que unas estudiantes mujeres terminasen el colegio” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI,

diciembre 2022. p. 29) sino como un espacio que habilita que las personas que participan de redes de cuidado de infancias puedan acceder a la educación secundaria. De esta manera, podemos dar cuenta de una justicia contra hegemónica desde lxs menos favorecidxs con una perspectiva de género que entiende que las tareas de cuidado quedan relegadas particularmente sobre las feminidades⁷. Esta perspectiva se vuelca de manera directa en el territorio, ya que son los hogares monoparentales y feminizados los que prevalecen en el barrio en condiciones por debajo de la línea de pobreza, con adultas jefas de hogar imposibilitadas de acceder a los servicios básicos que garantizan derechos como la educación. Al mismo tiempo, este espacio también se pone en articulación con los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNyA) brindando un espacio que garantice un desarrollo favorable de las infancias, acompañando y articulando con el estudiantado y el cuerpo docente a través de proyectos mencionados anteriormente, como el de ESI. Es así que M nos aporta el ejemplo de uno de los estudiantes que supo de la existencia de los derechos de NNyA a través de un video que se proyectó en una de las semanas de ESI. En el mismo, desde el espacio del EPI se filmaron a lxs diferentes niñxs que concurren al espacio leyendo ejemplos de sus derechos como el de no recibir gritos. Esto se mostró y reflexionó con lxs estudiantes posibilitando, quizás, “un horizonte posible de una crianza donde a los nenes no les gritan” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p. 22). En este sentido, entendemos que las crianzas que ejercen lxs estudiantes del IPVI son prácticas construidas en situaciones complejas, que fueron repetidas a través de generaciones y son difíciles de deconstruir y reflexionar, pero donde el horizonte que contemple y pueda garantizar los derechos de les NNyA “aparece como un lugar de llegada posible” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p. 22).

Con respecto a los objetivos que se estipulan en cada uno de los tres ciclos, M menciona que difieren entre ellos. Podemos dar cuenta que esto coincide con la resolución ministerial en tanto cada uno se basa en las condiciones que presentan lxs estudiantes en cada año, buscando garantizarles la posibilidad de permanecer en el sistema educativo. Conforme a esto, en el primer ciclo el objetivo es “acompañar el haber retomado los estudios” ya que, en general, quienes ingresan “vienen de trayectorias escolares fallidas por miles de motivos, en general traumáticos y si por alguna razón, sea la que sea, decidieron volver, la idea fundamental es más emotiva que académica” (septiembre 2022. p.2). Es por esto que se busca acompañar el estímulo que les llevó a incorporarse a la institución. En segundo ciclo, en cambio, se propone “ajustar un poquito más” (Entrevista a M, director del IPVI, septiembre 2022. p.2), mientras

⁷ Entendemos como feminidades a todas las mujeres cis, lesbianas, travesti-trans.

que en tercer ciclo se busca “prepararlos” a fin de que lxs estudiantes puedan adentrarse a lo que se puede seguir estudiando, entendiendo que “hay un abismo entre el secundario y las universidades, los terciarios”, pero sabiendo que hay más opciones después del secundario. Por lo cual, el tercer ciclo está dirigido a “lo vocacional (...) todo lo que es CV, búsqueda de trabajo, como un intento de que vean que lo del secundario también le sirve para eso, para la vida real”. Así, la exigencia de habilidades, aptitudes y contenidos académicos va subiendo de manera gradual, hasta tercer año donde los contenidos se vuelven más técnicos junto con una carga horaria mayor que responde a la orientación (Entrevista a M, director del IPVI, septiembre 2022. p.3). Frente a estos objetivos, podemos traer el concepto que Yves Chevallard (s/f) desarrolla con respecto a la relación de lxs estudiantes con el saber. Es así que propone la idea de transposición didáctica del saber de la institución escolar, en donde sostiene que para que lxs estudiantes se apropien de un saber dentro de una institución particular, deben entrar en sus lógicas, específicamente, en las formas en las que la misma institución se relaciona con el saber (Yves Chevallard; s/f; citado por Bernard Charlot, 2014). En este sentido, no sólo se trata de la relación con el saber, sino también con “el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con los otros, consigo mismo. Eso es lo que define el hecho de ser estudiante” (Chevallard, s/f. Citado por Bernard Charlot; 2014. p.19.). Conforme a este concepto entonces, podemos decir que los objetivos que se plantean para cada ciclo en el IPVI, responden a un intento por que lxs estudiantes realicen un proceso de paulatina apropiación de las lógicas de la escuela secundaria frente a las que muchxs poseían experiencias sumamente negativas. Al mismo tiempo, se hagan del saber y, finalmente, adquieran nuevas formas de relacionarse, pensar y comprender el mundo. Es así que la escuela se convierte en un espacio en donde se busca posibilitar “horizontes de vidas posibles” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p. 22) para lxs estudiantes que muchas veces les fueron impensados.

Con respecto a la cursada, se distribuye y califica en dos cuatrimestres. Las calificaciones se aplican en cada materia y se promocionan habiendo aprobado ambos cuatrimestres. Estas son numeradas, van del uno al diez, se aprueba con seis y en lo que respecta a la resolución deben contemplar un promedio entre una nota “que refleje el rendimiento durante el semestre y una nota de la prueba” (Resolución Ministerial 206/83; 1983. p.7). En este punto, podemos decir que el instituto adhiere a la idea de “dejar de ver contenidos y evaluar sólo contenidos y empezar a ver habilidades, aptitudes” (Entrevista a M, director del IPVI, septiembre 2022. p.6). En línea con esto, se plantea un sistema de evaluación que se vio modificado en la pandemia. En palabras del director, anteriormente, se evaluaba a través de “dos o tres pruebas por cuatrimestre”. Esto durante la pandemia viró a evaluaciones a través de trabajos prácticos que

contemplaban otro tipo de actividades y con otros tiempos. Actualmente, se evalúa de ambas formas, es decir que a través de trabajos prácticos, evaluaciones presenciales, exposiciones, entre otros. Este criterio se basa en la experiencia con lxs estudiantes los cuales “se bloquean con la distancia de evaluación, por lo que se intenta que tengan muchas notas por cuatrimestre, que sea algo más habitual y termina perdiendo ese peso o esa importancia que le dan” (Entrevista a M, director del IPVI, septiembre 2022. p.4). Con respecto a la asistencia, en cada materia se debe tener un 75% de asistencias pero deja de tener vigencia la figura de estudiante “libre”. En su lugar, lxs estudiantes pueden ser “no regulares”, es decir, se modifica una figura que les garantiza, por ejemplo, “la constancia de alumno regular”, necesaria para recibir programas sociales, por lo que “le suspenden todas las asignaciones que son de Ciudad” (Entrevista a M, director del IPVI, septiembre 2022. p.1). En este sentido, la asistencia ya no es equivalente al día en que asisten lxs estudiantes, sino que pasa a ser por materia y debe ser tenida en cuenta por cada docente particular. Si lx estudiante se ausenta durante muchas clases puede reincorporarse a la cursada, pero no puede aprobar la materia (Entrevista a M, director del IPVI, septiembre 2022). En este sentido, y volviendo a los aportes de Benegas (2023) con respecto a aquellos factores internos al sistema educativo que posibilitan o no su accesibilidad y permanencia, la autora plantea como concepto la gramática de la escolaridad. Esta se compone por todo lo aquí mencionado sobre las estructuras, reglas y prácticas de la institución que organizan el trabajo cotidiano dentro de la escuela y que, muchas veces, se aleja de las necesidades de estudiantes y familiares. En este caso, podemos decir que la medida del nuevo régimen académico modifica una figura legal a fin de que les estudiantes asistan a clases e intenten ser regulares para poder acceder a los programas sociales. Esta medida entonces, busca generar una regularidad entendiendo que la asistencia es una base necesaria para la incorporación no sólo de los saberes, sino de diferentes prácticas que se construyen en la escuela. Pero, por otro lado, es una medida que desde la norma no posee un margen de inasistencia más amplio, considerando que muchas veces estas son fruto de las redes complejas de las que lxs estudiantes son parte y que las afectan directamente como, por ejemplo, situaciones laborales flexibles con cambios de trabajos, horarios, lugares, etc. la participación en redes de cuidado de hijxs, familiares, conocidxs, entre otros. En este sentido, en palabras de Bráncoli, Boucht y Cacciutto, podemos ver cómo el formato escolar resulta de “difícil adecuación siendo una institución creada para la homogeneización social y cultural de la nación cuando se encuentra con la singularidad de los procesos y sujetos actuales en la educación” (2014. p.18).

2.3. El IPVI desde su propuesta pedagógica.

En el siguiente apartado nos propondremos analizar la propuesta pedagógica que se desarrolla dentro del IPVI a fin de dar con las instituciones que en esta se encarnan. Al mismo tiempo, buscaremos dar cuenta de las rupturas y continuidades que encontramos en relación a la propuesta curricular en base al análisis y la práctica de tres docentes de diferentes áreas temáticas, que trabajan dentro de la escuela secundaria nocturna desde el año 2017. Para tal fin, adherimos a la idea de la “pedagogía institucional”, que diferencia a las instituciones externas como el sistema educativo oficial, la estructura material y organizativa del establecimiento, y toda institución que afecte la enseñanza como las condiciones sociales instituidas de lxs estudiantes, de las instituciones internas, que son las técnicas, procedimientos y modos de relación que se desarrollan dentro del aula cumpliendo la función pedagógica de enseñar, y que nos funcionan como dispositivos analizadores que visibilizan las instituciones de la organización concreta (Varela; 2013).

Con respecto a las modificaciones y continuidades que lxs docentes realizan sobre el plan de estudios podemos decir que parten de la base de poseer una amplia flexibilización ya que la descripción de los contenidos no es detallada o extensa. Esto, les permite tener “libertad, cuasi absoluta” (Entrevista a A, docente del IPVI, septiembre 2022. p. 5) a la hora de seleccionar contenidos y planificar las clases. En segundo lugar, podemos decir que se enmarcan en los objetivos institucionales señalados, los cuales también cuadran con la idea de la transposición didáctica del saber, en donde se entiende que lxs estudiantes deben aprender a relacionarse de manera paulatina con el saber específico. Este vínculo, es propio de cada institución y, en la medida en que las personas lo adquieren, también incorporan una nueva forma de vincularse con la cultura, con el mundo y con lxs otrxs.

Podemos decir que desde esta mirada se pueden analizar los contenidos y planificaciones que construyen lxs docentes ya que, por ejemplo, aquellxs que dan clases en primer año donde lxs estudiantes vuelven a insertarse en las instituciones escolares a veces, después de muchos años, se busca incentivar y demostrarles “que el secundario es algo que él puede hacer” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p. 2) y buscan “priorizar aquellos contenidos y habilidades que pueden tener algún tipo de aplicación en la vida real” (Entrevista a F, docente del IPVI, diciembre 2022. p. 4.). En la materia de lengua y literatura se busca incentivar la escritura y demostrar que la literatura no es de élite, sino que “hay una literatura que habla de las clases populares y cuentan las historias de ellos” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p.3). El proceso se mantiene en el segundo año, donde las exigencias crecen con respecto a la comprensión del contenido, a la construcción de un nivel más alto de análisis

y criticidad, y que sea posible “a partir de la experiencia personal de cada uno y cada una, llegar a conclusiones (...) que puedan llegar ellos y ellas de alguna manera, a construir una teoría fundada en experiencia” (Entrevista a F, docente del IPVI, diciembre 2022. p. 2).

Finalmente, en el tercer y último año los contenidos se basan en “prepararlos para la salida de la escuela (...) si es que deciden estudiar o también al trabajo” (Entrevista a F, docente del IPVI, diciembre 2022. p. 3). Así, aparecen contenidos como la interpretación de gráficos matemáticos a fin de incentivar un espíritu crítico, herramientas para interpretar fenómenos y variables, sosteniendo que muchas veces la matemática es necesaria para los ámbitos laborales y se proponen actividades sobre escritura académica orientadas a quienes deseen realizar otros estudios. Además, se pone centralidad en la construcción del proyecto posterior a la escuela en donde, con el fin de escribir, deben preguntarse y relatar “qué soñás para vos, que soñás para los tuyos, que soñás para tu país” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p.6). Como pudimos dar cuenta, los objetivos que lxs docentes buscan en las planificaciones de cada año se corresponden con los objetivos que busca seguir la institución escolar. En este sentido, se entiende al aprendizaje como un proceso que se incorpora desde la experiencia, partiendo desde un incentivo, y luego va proponiendo una exigencia cada vez mayor, hasta que lxs estudiantes incorporen contenidos académicos, sin que estos les hayan puesto en juego su continuidad en la cursada.

Por otro lado, estos objetivos que intentan sostener lxs docentes, encuentran puntos de tensión, fruto de una disputa propia del campo de la educación. Esta surge del hecho de encontrarse insertxs en una institución que desde sus orígenes ha sido reproductora de desigualdades sociales y en la que se intentan flexibilizar sus límites, en los contenidos y las temáticas del saber, para que sea acorde a las necesidades de sus estudiantes. Pero que, de todas maneras, estos saberes deben ser reconocidos dentro de la estructura formal de la educación. Es decir, hay ciertos saberes formales en los planes de estudio que deben ser incorporados por lxs estudiantes para obtener un reconocimiento formal como la certificación oficial que otorgan las instituciones. Pero, también, reconocimientos simbólicos, como el de lxs propixs. Esta disputa se encarna en el relato de lxs docentes que sostienen que, a pesar de la libertad con la que desarrollan su planificación, hay cosas que necesariamente deben mantener como la gramática, con la que no saben si están tan de acuerdo de transmitir por sus fines funcionales, pero que indefectiblemente a lxs estudiantes les otorga un reconocimiento como el poder “posicionarse frente a sus hijos” pudiendo entender y, entonces, poder explicarles contenidos que ellxs ven en su paso por la educación primaria. O también les permite posicionarse frente a otros espacios e instituciones ya que

La manera de escribir en un montón de lugares termina siendo una carta de presentación tuya y vos no querés escribir con faltas de ortografía y si vas a escribir una carta al IVC⁸ y querés que te tomen en serio, la tenés que escribir bien. (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p.7)

En este sentido, la lengua escrita y oral es un símbolo de integración y reconocimiento y donde se manifiesta esta “disputa por la inclusión-exclusión”, ya que la misma contribuye a generar una unidad política y un pacto de dominación, generando una homogeneización en el sistema educativo que “debilita las tradiciones e identidades de los sujetos” que lo transitan (Bráncoli; 2016. p.8). Es así que esta inclusión exclusión se traduce, por ejemplo, en la dificultad que aparece a la hora de explicar gramática española y que lxs estudiantes, “no son hablantes de lengua materna española sino que hablan Aymara, Guaraní y Quechua” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p. 27), puedan comprenderla.

Esta tensión también se encarna a la hora de analizar las dinámicas áulicas que lxs docentes proponen. En este sentido todxs encuentran menos beneficiosas las dinámicas a las que, generalmente, adhiere la educación tradicional. Aparecen como ejemplo, las clases expositivas con explicación de conceptos duros y la exigencia de tomar de apuntes. En su lugar, lxs docentes buscan adaptar los contenidos extensos en producciones propias, usando el lenguaje coloquial para que sea de fácil comprensión. También intentan incentivar a lxs estudiantes a que la escuela sí está hecha para ellxs, proponiendo dinámicas en donde se lxs posicione “en un lugar de saber, y luego de ahí hacer magia para que eso quede teóricamente en un modo correcto” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p.19). En esta línea, se busca habilitar el debate, que todxs participen y sean escuchadxs, como en matemática donde su docente busca transmitir que

Distintos problemas se pueden resolver de distintas maneras ... que todas las formas son igual de importantes o igual de válidas y no hay por qué valorarlas por si es más o menos, simplemente de entender que es una forma distinta de llegar. (Entrevista a F, docente del IPVI, diciembre 2022. p.3).

Con respecto a esto, la labor que lxs docentes realizan dentro de las aulas está atravesada por una posición ideológica determinada que construye las miradas que ellxs tienen sobre la educación y lxs estudiantes. Es así que el énfasis que se pone sobre las diferentes maneras que hay de llegar a un resultado, que todas son importantes, que hay que mantener debates en donde todxs puedan expresar sus puntos de vista, y dedicar tiempo y actividades al desarrollo de un

⁸ Instituto de la Vivienda, es el organismo responsable de llevar adelante la política habitacional en la Ciudad de Buenos Aires, por lo que muchxs vecinos de Ramón Carrillo deben estar en constante comunicación con el mismo.

espíritu crítico sobre un texto, un procedimiento, o una posición determinada, son dinámicas que responden a la idea de “entender que la educación es política” y que muchas veces estar dentro del aula dando una materia determinada “es una excusa más que un propósito... para encontrarnos con los vecinos y de paso aprender cosas que te pueden servir para un futuro” (Entrevista a F, docente del IPVI, diciembre 2022. p.7). Por otro lado, aparece la tensión entre lo que lxs estudiantes, sobre todo adultxs, esperan que sea la educación, orientada a algo más tradicional. Y las propuestas que lxs docentes realizan, basadas en romper con las miradas resultadistas, quitándole importancia a los resultados, sosteniendo “que no hay respuestas correctas” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p. 19), y centrándose en el proceso que es lo que genera el aprendizaje. En este punto, podemos ver cómo coexisten prácticas docentes que pueden enmarcarse dentro de los principios de la justicia curricular (Benegas; 2023), mencionados anteriormente, donde uno de ellos hace referencia a una creación histórica de la igualdad a través de un currículum común que apunte a prácticas de aprendizaje no jerárquicas y de cooperación, en las que podemos ubicar el aprendizaje desde el saber de lxs estudiantes y el debate con y entre ellxs. Y, como busca favorecer la participación democrática de todos los sectores de la sociedad resaltando la importancia de la comprensión de todas las culturas y saberes, descarta la producción de currículums desde una única posición socialmente dominante, por lo que también podemos ubicar la selección de temas y contenidos que realizan lxs docentes en base a que lxs estudiantes puedan finalmente identificar que “hay un horizonte de vida en el que vos estás, que es para vos. Lo que pasa que todo el tiempo te quisieron dejar afuera, pero ese horizonte es para vos” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p.22).

Frente a estas propuestas, aparecen algunas contradicciones a la hora de pensar en las exigencias y contenidos que se proponen, sobre todo hacia el último ciclo de cursada en donde muchxs de lxs estudiantes comienzan a pensar en continuar con los estudios, en carreras de grado, profesorado o terciarios. Entonces, cuanto más aparecen estas experiencias, más se tensiona la idea de flexibilizar los contenidos para que todxs puedan acceder a ellxs, o no flexibilizarlos y subir las exigencias para poder generar experiencias que intentan asemejarse a las que tienen niveles superiores de la educación. En este sentido, se expresa la incógnita de a qué se les está dando acceso, “¿A que tengan el título de secundario, fin?” (Entrevista a A, docente del IPVI, septiembre 2022. p.15). Así, aparecen las exigencias y laxitudes de los programas como centrales en este cuestionamiento que surge de ser conscientes de los recorridos previos y atravesamientos de lxs estudiantes y que muchas veces pueden tener que ver con “una grieta insalvable” (Entrevista a A, docente del IPVI, septiembre 2022. p.12). Junto

con la incomodidad de pensar en si se les está garantizando o no, un aprendizaje y una educación de calidad que provea una preparación para poder continuar con estudios superiores, a aquellxs que así lo deseen. Frente a esto, aparece la idea de hacerse “cargo del rol que cumplí socialmente” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p.21) y que, muchas veces, los recorridos docentes brindan las herramientas y miradas necesarias para poder evaluar aquellas situaciones que propician o no, condiciones favorables para que lxs estudiantes reciban una preparación adecuada a sus deseos y estas experiencias resulten lo más amenas y menos expulsivas posibles.

Con respecto a la propuesta evaluativa, podemos decir que está atravesada por una mirada integral de lxs estudiantes. En sus relatos, aparece una perspectiva en donde se entiende “que cada estudiante tiene un punto de partida, una historia” (Entrevista a F, docente del IPVI, diciembre 2022. p.5). Así, se realiza una evaluación continua a través de la aplicación de varias notas, proponer trabajos de diferentes estructuras y la posibilidad de re entregas frecuentes. Además, la evaluación y colocación de notas continuas, funciona como la forma más concreta “de sacar importancia a la nota” (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022. p. 13) y generar independencia en lxs estudiantes a la hora de saber cómo viene su propio proceso de aprendizaje. Es así que se proponen evaluaciones tradicionales que en muchos casos son acordadas o solicitadas por lxs mismxs estudiantes, trabajos grupales y ejercitaciones en clase. En este punto también, podemos resaltar que lxs docentes poseen una mirada donde

uno tiene que ser consciente de que no puede tampoco tener un nivel de exigencia demasiado alto sobre todo teniendo en cuenta (...) cómo es la dinámica de los barrios donde muchas cosas son condicionantes (...) la carga horaria ya es un condicionante. (Entrevista a F, docente del IPVI, diciembre 2022. p.4)

Así, se entiende que se singulariza el análisis sobre la situación de lxs estudiantes, entendiendo que, por ejemplo, suelen poseer poca disponibilidad horaria por fuera de la cursada ya sea por trabajo, tareas domésticas y/o de cuidado. Y, muchas veces, tampoco poseen un espacio físico que favorezca un momento de estudio. Por otro lado, también pueden distinguir entre los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes que son más jóvenes y “tienen toda la facilidad del aprendizaje” pero muchas veces no se enfocan en la realización de este proceso. Y lxs adultxs, a quienes académicamente les “cuesta más, pero poseen una ventaja que es que el deseo está mucho más orientado, tiene una finalidad mucho más clara” (Entrevista a A, docente del IPVI, septiembre 2022. p. 14). Esta población de adultxs, suele estar compuesta por mujeres cis que “vienen más grandes” y hombres cis que “vienen más a los 30” a fines de conseguir mejores

opciones laborales (Entrevista a N, docente y tutora del IPVI, diciembre 2022), por lo que el incentivo está puesto en diferentes objetivos.

En este punto también aparece la mirada sobre la asistencia donde cada docente sabe que el mínimo requerido es del 75%, y pueden delimitar claramente quienes no aprueban la materia por ausentarse en la mayoría de las clases o en las de más importancia para la materia. En este sentido, la asistencia se registra como reflejo del compromiso que lxs estudiantes tienen para con sus propios procesos de aprendizaje y por lo tanto, cobra peso a la hora de evaluar las situaciones particulares de aprobación. Igualmente, en algunas situaciones, optan por la singularización del caso poniendo en juego, por ejemplo, que lxs estudiantes adultxs generalmente se ausentan por situaciones laborales o familiares. Las tensiones que aquí aparecen expresadas son aquellas adjudicadas al hecho de que la singularización y personalización de la evaluación, muchas veces genera un seguimiento de lxs docentes sobre lxs estudiantes donde “hay un montón de situaciones que podemos resolver” pero, por otro lado, aparece la idea del límite de no generar un vínculo dependiente y que se termine por “maternar alumnos” (Entrevista a A, docente del IPVI, septiembre 2022, p. 13).

A lo largo de este capítulo pudimos dar cuenta de las características del territorio en el que está inserto el IPVI, y las particularidades que, por lo tanto, atraviesan tanto a la escuela como a lxs docentes y estudiantes que concurren a ella. Es así que quisiéramos adherir al concepto de propuestas educativas híbridas, que son aquellas propuestas que en su interior, contienen condiciones del sistema educativo formal como la currícula, la acreditación y la evaluación, pero se desarrollan en contextos adaptados a la realidad de lxs estudiantes modificando por ejemplo, los espacios utilizados, los formatos, los horarios y las estrategias de enseñanza. Así, estos contextos resultan más adecuados para los materiales, ejercicios y temas que se aplican, porque resultan más cálidos y próximos frente a la despersonalización de instituciones escolares más distantes y frías (Bráncoli, 2016). En este sentido, dentro de la institución escolar aparecen diferentes formas de buscar garantizar una mayor permanencia de lxs estudiantes en la escuela, por ejemplo, ampliando algunos espacios extra escolares para que respondan a ciertas necesidades como el espacio de apoyo escolar o uno que cuide a las infancias. Además, podríamos mencionar el intento por singularizar los procesos de aprendizaje y a partir de ahí, moderar los contenidos y conceptos que se transmiten en las clases y construir las dinámicas áulicas.

Por otro lado, podemos decir que la institución en sus orígenes, se conforma como una escuela en las periferias, atravesada por el hecho de estar inserta en un territorio estigmatizado, al cual corresponden a formas culturales, orales y escritas, también estigmatizadas que funcionan

como formas de identificación y resistencia, ya que son lenguajes y producciones que rescatan el “ser de la periferia” (Bráncoli, 2016; p.12). En este sentido, muchas experiencias docentes, tanto de aquellxs que son vecinxs del mismo barrio como de quienes provienen de barrios aledaños, afrontan esta tensión entre los contenidos formales de la escuela tradicional y los saberes que traen consigo cada unx de lxs estudiantes al colegio y al aula, intentando rescatar estas experiencias atravesadas de la periferia y poniéndolas en el centro. Tanto es así que muchas planificaciones buscan reivindicar la literatura y poesía popular, y proponer problemas donde puedan identificar procesos y variables a partir de experiencias que suceden dentro del mismo barrio.

Finalmente, podemos decir que el IPVI en su turno noche, a través de la propuesta curricular la propuesta pedagógica entraña esta disputa propia de la “educación en su carácter ‘popular’” (Bráncoli, 2016; p.12) que busca crear sentido de participación y pertenencia a lxs estudiantes. Desde su creación “en el marco de la pastoral de los curas villeros aparece esta visión de entender que la escuela es comunidad y se construye desde ahí, desde la Comunidad Organizada” (Entrevista a F, docente del IPVI, diciembre 2022; p.7). Al mismo tiempo, busca comprender las particularidades del territorio en el cual lxs estudiantes y la misma escuela se encuentran inmersxs, por lo que posee atravesamientos propios de ser una escuela de la periferia, de lxs “menos favorecidos” (Benegas, 2023; p. 5), que disputa constantemente el reconocimiento y acreditación dentro del sistema formal de la educación (Bráncoli, 2016).

Capítulo 3

Trayectorias educativas: las experiencias previas de lxs estudiantes.

3.1. Aspectos estructurales.

En el siguiente apartado abordaremos las experiencias educativas, institucionales y académicas previas de lxs estudiantes del IPVI, centrándonos en las significaciones que lxs sujetos construyeron en relación a las mismas, así como también sobre los aspectos estructurales y contextuales que configuraron dichas experiencias.

Para comenzar, resulta fundamental introducir el concepto de trayectorias educativas, el cual será estructurante del análisis que realizaremos, entendiendo que dicho concepto no se reduce simplemente a una sucesión de etapas cronológicas exclusivamente ligadas al ámbito de las decisiones individuales de lxs sujetos (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2010). Por el contrario, constituyen construcciones que se van configurando en las experiencias y recorridos de lxs sujetos, y que por lo tanto, incluyen los aspectos estructurales y las significaciones que asumen para ellxs (Santillán, 2007). En estas, el pasado y el futuro son recorridos, construcciones complejas, sin un sentido prefigurado. Su importancia recae en demostrar las estrategias, modalidades de acción y apropiaciones de lxs sujetos en el transcurso de su vida, permitiendo superar los binarismos sobre la relación entre agencia-estructura. Al mismo tiempo, permite analizar las posiciones que adquieren los agentes en la estructura social, dando cuenta de la temporalidad y los acontecimientos (singulares y significativos) que atraviesan sus vidas cotidianas, los cuales pueden enmarcarse dentro de dimensiones familiares, laborales, educativas y/o residenciales (Brancoli, 2016). En este sentido, el concepto de trayectorias educativas, nos permite acceder a las significaciones que lxs sujetos construyen en torno a lo educativo-escolar. En esta línea, siguiendo a Terigi (2009), resulta necesario considerar las trayectorias reales de lxs sujetos, lo que implica analizar los recorridos heterogéneos y diversos que efectivamente realizan, los cuales no tienen una correspondencia lineal y exacta con las trayectorias que el sistema educativo establece institucional y normativamente.

Para analizar los aspectos estructurales que configuraron la cotidianeidad de lxs estudiantes en sus trayectorias educativas previas nos posicionamos desde una perspectiva interseccional, la cual nos permite pensar cómo se configuran las relaciones de opresión y desigualdad en la sociedad. El concepto de interseccionalidad, alude al hecho de que la pertenencia de lxs sujetos a determinadas categorías sociales, como el género, la clase social y la raza, configura

situaciones particulares; y su entrecruzamiento lxs ubica en posiciones de opresión o privilegio en relación a lxs otrxs (Crenshaw, 1989).

Introduciéndonos en las trayectorias escolares previas de lxs estudiantes, cabe señalar que todxs lxs entrevistadxs habían transitado por lo menos una vez la educación secundaria formal en diferentes instituciones e, incluso, la mayoría de ellxs habían pasado al menos dos instancias previas al IPVI. En todas las situaciones, la primera instancia fue transitada en las edades que el sistema educativo contempla para el desarrollo de la educación secundaria, es decir, a partir de los 13 años, y se vieron interrumpidas, generalmente, alrededor de los 14 y 16 años. Por otro lado, en cuatro de las experiencias, lxs estudiantes han retomado la escolaridad secundaria en edades adultas (entre los 18 y los 30 años) en escuelas para jóvenes y adultxs, ya sea de manera presencial, o mediante programas de finalidad educativa de manera semi-presencial, siendo interrumpidas al poco tiempo de haber comenzado.

Siguiendo a Cragnolino (2006), resulta necesario señalar que las decisiones educativas se ven atravesadas también por sus “trayectorias sociales”. Dichas trayectorias, refieren a aquellas relativas a la organización familiar, a los aspectos laborales, migratorios y de participación social. Por lo tanto, se vuelve fundamental analizar estos aspectos en relación a la oferta educativa para comprender la complejidad de la realidad socioeducativa y “(...) cómo frente a orígenes sociales y herencias similares, y a pesar de cierta homogeneidad estructural, existen recorridos educativos diferentes y utilización distinta de las mismas oportunidades objetivamente disponibles” (Cragnolino, 2006. Retomado en DiNIECE, 2010. p. 15).

En cuanto al lugar de residencia de lxs estudiantes, cuatro de lxs seis entrevistadxs vivían en Villa Soldati, una de las estudiantes en Vicente López y otro en Misiones. Como hemos dado cuenta anteriormente, el territorio resulta un aspecto clave dado que los barrios populares suelen caracterizarse por el aislamiento y la desvinculación social de la trama urbana (Brancoli, 2016). En esta línea, cuatro de lxs estudiantes llevaron adelante su primera experiencia educativa en escuelas cercanas a sus domicilios, algunxs incluso dentro del mismo barrio. Por otro lado, dos de ellxs desarrollaron su primera experiencia en barrios lejanos a su domicilio. Tal es el caso de M, quien vivía en Ramón Carrillo, pero transitó su primera escolaridad secundaria en Caballito, así como también, la estudiante A, quien vivía en Vicente López pero asistía a la escuela en Saavedra, implicándole a ambas requerir de un transporte. Por otra parte, quienes realizaron una segunda experiencia educativa, la desarrollaron en escuelas secundarias nocturnas y mediante programas como el FinES, que se encontraban a mayor distancia de su lugar de residencia, como así también a una distancia simbólica en cuanto a las posibilidades tecnológicas y de conocimiento para acceder a la misma.

Otro punto clave a analizar son las situaciones familiares que atravesaban. Ya que son el lugar privilegiado en donde se desarrolla el trabajo emocional de lxs sujetos, vinculado a las prácticas de cuidado, crianza, contención y protección (Ariza y De Oliveira; 2009). En lxs estudiantes entrevistadxs, se identifica una marcada inestabilidad y reconfiguraciones relativamente continuas del entorno vincular y familiar refiriendo situaciones como:

Vivía con una tía y otra tía, entre una tía y otra tía (...) tuve varias mudanzas. Una de las cosas que cambian siempre para uno es eso, ¿viste? el tema de cuando te mandan para otro lado y te mandan para otro lado (...) entonces como que ahí era pasar a otra casa con otras personas. (Entrevista a M, estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 1).

De esta manera, la inestabilidad de residencia que atravesaban lxs estudiantes podemos verla en situaciones como M, quien atravesó varias mudanzas dentro de una misma ciudad, produciéndose una modificación de distancia con el colegio al cual asistía. Aunque también, encontramos otras situaciones donde lxs estudiantes debieron emigrar de su país de origen durante la infancia. Este es el caso de dos estudiantes, mujeres cis, que provienen de Paraguay y emigraron a la Argentina en su infancia. Concretamente, a la estudiante A, dicho proceso impactó significativamente su configuración familiar, y frente a la pregunta acerca de con quien vivía durante su primera experiencia educativa, ella comenta:

Con mi tía, o sea, a mí me crió mi tía en realidad y vivía con ella. (...) Mi papá vive en Paraguay y mi mamá vive acá. Yo vivía en Paraguay hasta los diez, mi mamá me trajo acá a Argentina con la promesa que íbamos a vivir juntas (...) y nada, al final llegamos a Buenos Aires y me dejó con otra tía, digamos, no con la que me crió, si no me dejó con otra tía". (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022. p.2).

Al mismo tiempo, se destaca que gran parte de los hogares de lxs estudiantes durante su escolarización previa eran monoparentales, encabezados exclusivamente por mujeres cis. De esta manera, no solo eran las madres de lxs estudiantes quienes llevaban a cargo el hogar, sino que también otras feminidades de la familia, como abuelas y tías, quienes tomaban el rol de cuidado, contención y sostén económico. Frente a la pregunta acerca de con quienes vivía durante su infancia, S respondió: "Con mi mamá, que crió cuatro hijos solitos. Yo era el más terrible y es como que después me dijeron 'andá a vivir con la abuela y cuidar a la abuela' porque la economía no daba". (Entrevista a S, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 3). Por otro lado, la estudiante M, hablando sobre el rol de su padre durante su infancia refiere:

Él tenía problemas con el alcohol, entonces como que no duraba mucho en casa, estaba unos días y ya después se perdía. Entonces algo así él fue. Él quiso que yo vaya con mi hermana a la escuela, entonces me anoto (...) ella vive con mi mamá, viven acá en el barrio

también. Pero yo no me crié con mi mamá, fue un acuerdo de padres que tuvieron eso de chicos. (Entrevista a M, estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 1).

De esta manera, a partir de los relatos podemos dar cuenta que, generalmente, las tareas de cuidado recaen sobre las mujeres cis, lo que genera una profundización de la fragilidad de los vínculos familiares, en los cuales se produce una ausencia o presencia interrumpida de lxs progenitores. Cuando esto sucede, las tareas de cuidado se reorganizan dentro del grupo familiar, recayendo nuevamente sobre otras feminidades (Bráncoli, Boucht, Cacciutto; 2014). En este sentido, las mujeres cis a cargo de los hogares terminan sosteniendo una doble tarea: por un lado, la gestión y mantenimiento cotidiano del bienestar físico y emocional de los cuerpos (del propio y de los otros) y, por otro lado, el mantenimiento económico del grupo familiar a través de un trabajo fuera del hogar, generalmente, en condiciones precarias.

En este sentido, la situación económica resulta un aspecto fundamental al momento de analizar las trayectorias educativas previas de lxs estudiantes debido a que lxs mismxs formaban parte de hogares con bajos recursos económicos. De esta manera, el núcleo familiar y lxs propios estudiantes se caracterizaban por desarrollar empleos inestables o esporádicos dentro de la informalidad laboral, lo cual les generaba al mismo tiempo, una inestabilidad de ingresos. Siguiendo a Brancoli, Boucht y Cacciutto (2014), esta situación implica que las familias deban llevar adelante una “planificación familiar”, para garantizar la subsistencia de sus miembros, lo cual requiere un cálculo racional de las posibilidades, costos y esfuerzos. En esta línea, el trabajo infantil/adolescente, aparece como una de las estrategias principales que se adoptan cuando el contexto económico se torna crítico para la supervivencia. Sobre esto, cinco de lxs estudiantes refirieron haber comenzado a trabajar durante su adolescencia. La estudiante L refiere que a los 14 años en su casa “cuidaba 16 chicos aproximadamente y luego iba al colegio” (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022. p. 2).

Siendo así, en cuatro de lxs entrevistadxs coinciden las edades en las que refieren haber comenzado a trabajar, con las que interrumpieron sus trayectorias educativas. A partir de esto, podemos dar cuenta que estas estrategias de reproducción familiar, se configuran como un obstáculo para la escolarización de lxs jóvenes y adolescentes. En este sentido, A refiere:

La pasé re mal, todo, entonces mi tía, la que me crió, que también vive acá en Argentina como que la peleó un poco para que yo pueda ir a vivir con ella. Me llevó a vivir con ella, pero bueno, nada, esto, ella estaba trabajando en una casa de familia eh... Así que había que trabajar para ayudarla, porque ella no podía con todo". (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022. p.2).

En cuanto a las condiciones en las que se desarrollaron estas primeras experiencias laborales, todas se caracterizan por ser trabajos informales, flexibles y precarizados. De esta manera, J refiere: "Salía cartonear, hacía changas, aprendí albañilería que fue lo primero que desde chico aprendí" (Entrevista a J, estudiante del IPVI, noviembre de 2022, p.3). Por otro lado, S comenta que su primera experiencia laboral fue a los 14 años, trabajando de lunes a sábados como ayudante del chofer de una camioneta y el pago que obtenía eran alimentos de la mercadería que repartía (Entrevista a S, estudiante del IPVI, septiembre 2022).

En este sentido, el contexto de vulnerabilidad social y económica que se encontraban lxs entrevistadxs y el trabajo adolescente, no solamente impacta en la escolarización de lxs mismxs, sino también en las capacidades y potencialidades de sujetos que se encuentran en etapas de desarrollo. De la misma manera, desarticula (o impide la construcción de) hábitos y rutinas ligadas al estudio, generando una brecha académica con sus pares y reduciendo las posibilidades de acceder a una formación superior que les permita insertarse en el mercado laboral formal en el futuro (Brancoli, Boucht, Cacciutto, 2014).

Por último, consideramos relevante destacar que estas experiencias no son homogéneas, por lo que a pesar de las similitudes en sus recorridos, tuvieron diversos condicionantes que marcaron sus vidas. Para ejemplificar, destacamos el relato de D, quien comenta:

Tuve una vida bastante complicada. Estuve en consumo muchos años, consumí mucha droga durante mucho tiempo. Fui violada. Fui maltratada. Hace nueve años dejé de consumir. Me acerqué al Hogar de Cristo Juan Pablo, estoy haciendo un tratamiento ambulatorio. Estuve muchos años aislada de la sociedad, por decirlo así, y para mí era un desafío porque digo 'bueno, yo la última vez que estudié fue en el año 1997' (tengo 38 años) y era como muchos años, viste, de no estar en el colegio. (Entrevista a D, estudiante del IPVI, octubre 2022. p.1)

Estos contextos de segregación social forman parte de las subjetividades que lxs estudiantes construyen sobre ellxs mismxs, minimizando sus capacidades potenciales para introducirse, luego de muchos años, en el sistema educativo formal.

A partir de este análisis, podemos dar cuenta entonces, que las trayectorias educativas se encuentran atravesadas por las configuraciones que estructuran la cotidianeidad de lxs estudiantes, las cuales se caracterizan por contextos de segregación y pobreza. El análisis de las trayectorias implica considerar la interrelación de condiciones objetivas (socio-culturales, familiares, institucionales) y subjetivas (habitus, representaciones) y cómo, en esta relación, se construyen acciones y estrategias para mantener y/o mejorar la escolaridad a lo largo de la vida de lxs individuos (Fainsod, 2006; retomado en Molina Galarza, 2015). Así, reconocemos a

partir de las entrevistas realizadas situaciones de inestabilidad y de alternancia continua en las trayectorias de lxs estudiantes, las cuales se relacionan con situaciones de trabajo en la adolescencia temprana, una inserción educativa intermitente y situaciones familiares atravesadas por una profunda vulnerabilidad (Brancoli, 2016).

3.2. Facilitadores y obstáculos para la sostenibilidad de los procesos educativos.

En el siguiente apartado analizaremos desde la perspectiva de lxs estudiantes cómo se configuraron y se desarrollaron sus experiencias educativas previas, ligadas a la educación secundaria formal. En este sentido, profundizaremos respecto de los facilitadores y los obstáculos que lxs sujetos identificaron en relación a las instituciones por las que transitaron. En función de sus relatos, distinguiremos aquellos aspectos que se vinculan a las condiciones objetivas de existencia de lxs estudiantes, de aquellos factores que se corresponden con la organización y la propuesta de los diferentes establecimientos educativos.

Para comenzar, cabe señalar que entendemos como facilitadores, aquellos aspectos que lxs sujetos identifican que contribuyeron al sostenimiento de su escolaridad. En esta línea, resulta relevante resaltar que únicamente cuatro de lxs estudiantes entrevistadxs lograron identificar aspectos que hayan contribuido a la sostenibilidad... Uno de los aspectos resaltados hace referencia a la flexibilidad sobre determinados requisitos formales que las instituciones tuvieron en cuenta para garantizar la accesibilidad. Un ejemplo de esto, es lo resaltado por S quien refiere que le permitieron ingresar a la escuela nocturna a pesar de no contar con la edad mínima requerida, ya que tenía menos de 16 años (Entrevista a S, estudiante del IPVI, septiembre 2022). En relación a la inscripción, D también señala: “yo no había presentado los papeles que tenía que presentar y tampoco me apuraron en ese sentido”. (Entrevista a D, estudiante del IPVI, octubre 2022. p.3). También identificaron cierta flexibilización en relación al horario de ingreso, a la asistencia y a las faltas permitidas a lxs estudiantes.

Te preguntaban mucho por el tema de las faltas, que por qué faltabas o por qué llegabas tarde. Siempre te daban esa pequeña posibilidad que si uno trabaja te da un tiempo para llegar tarde, pero venís avisando de que bueno, estoy llegando tarde por el trabajo. (Entrevista a D, estudiante del IPVI, octubre 2022. p.3)

Por otro lado, A identificó en su experiencia esta flexibilización en relación al régimen de aprobación de materias:

Me llevé matemática de primero, de segundo, de tercero y como que estaban tratando de hacerme la pata de por ahí rendir (...) dos materias, o sea, dos matemáticas, de primero y

segundo, ponele, y poder pasar a cuarto como de buena onda. (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022. p.1)

En esta línea, se vuelve fundamental destacar que todxs lxs estudiantes relacionaron los facilitadores que identificaron a la figura de lxs docentes y directivxs de las instituciones que transitaron. Siendo así, M refiere:

Que los profesores estén todo el tiempo queriéndote a ayudar, viste, ‘dale vos podés’, qué sé yo, creo que positivamente eso está bueno, que los profesores sean así, que incentiven y no que sea algo como bueno ‘este no quiere estudiar ya fue, déjalo, ya va a venir solo’. (Entrevista a M, estudiante del IPVI, octubre 2022. p.2)

En esta línea, lxs estudiantes han resaltado la predisposición y el acompañamiento de lxs mismos para garantizar un buen rendimiento académico. Sobre esto A destacó que: "La directora me dio clases particulares. (...) para que yo apruebe matemática" (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 3). Al mismo tiempo, identifica un sentimiento de comprensión de lxs docentes en relación a su situación económica:

Había días que por ahí como nosotros no teníamos tipo para comer y eso, había profes que te decían “tomá un sanguchito de más” o “tomá una frutita de más”. Hasta el quiosquero, no sé, el de la fotocopiadora no me cobraba las fotocopias. (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 2).

Por otro lado, la misma estudiante cursó su segunda experiencia educativa a través del Plan FinES y resaltó la virtualidad como un factor positivo de aquella propuesta educativa.

Como a distancia, presentaba los trabajos y me dijo ‘rendir es presencial, pero podés entregar los trabajos, hacerlos y estudiar, y vas directamente a rendir a una institución’ (...) Y yo dije ‘uh, me copa’ porque como yo trabajaba y soy mamá, según yo, me iba a servir. (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 4).

Cabe destacar que dos estudiantes identificaron como facilitador para la sostenibilidad educativa el acompañamiento y apoyo de miembros de su grupo familiar. En relación a esto, S destacó el rol de su hermano como figura de apoyo e incentivo, mencionando que él “quería que aprenda las tablas porque él quería que vaya a la escuela”, por lo que también lo ayudaba a realizar la tarea que llevaba del colegio (Entrevista a S, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 6). Por su parte, J señala: "cuando era chico más que nada en la escuela me retuvo mi mamá, mi viejo" (Entrevista a J, estudiante del IPVI, noviembre de 2022, p.3). En este sentido, consideramos relevante incorporar el concepto de clima educativo introducido por Bráncoli, Boucht y Cacciutto (2014). El mismo, refiere a que el promedio de años de estudio de las personas de 20 años o más que forman parte del hogar, se vuelve un condicionante de las

trayectorias educativas y escolares de lxs niñxs y adolescentes que lo habitan. Si bien los hogares de lxs estudiantes suelen caracterizarse por poseer integrantes del grupo familiar con un bajo promedio de años de estudio, vinculamos el clima educativo a aspectos como el acompañamiento que realizan lxs adultxs en el proceso de escolarización, las prácticas de cuidado y crianza, que en las situaciones referidas, intentaron promover la permanencia de lxs estudiantes en la escuela (Bráncoli, Boucht, Cacciutto; 2014).

Por otro lado, a diferencia de lo sucedido con los facilitadores, todxs lxs estudiantes lograron identificar diversos obstáculos que dificultaron sus experiencias previas. Y, a partir de estos, pudimos analizar cómo muchos incidieron directamente en la interrupción de estas trayectorias. En primer lugar, reconocen como obstáculos las dificultades en la comprensión de los conocimientos brindados, los instrumentos pedagógicos de lxs docentes e, incluso, los regímenes académicos, de asistencia y promoción, de los diversos establecimientos. En relación a esto, la estudiante L identifica haberse sentido en un nivel académico inferior al que exigía la institución: “El colegio era difícil, me sentía en primer grado, no podía nada, era muy avanzado (...) y dije ‘al pedo me voy a gastar porque no voy a poder’ (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022. p. 2).

En relación a las experiencias vinculadas al Plan FinES, las estudiantes identificaron algunos obstáculos que se vinculan con la propuesta y la estructura del Programa. En principio, la plataforma en sí misma se configuró un problema para A, la cual refirió:

Intenté por ¿cómo es esto? hay como un programa para adultos, como online. Lo intenté, me inscribí. Yo no sé ni cómo hice, entré a un link que una compañera me pasó, yo soy muy mala para la tecnología (...) y no podía, me aparecía ‘evaluación de tal materia, tal fecha’. Pero yo digo ‘¿y dónde está el contenido?’ y se ve que era yo tan mala que no encontraba los lugarcitos del contenido. (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022. p.3)

De esta manera, podemos determinar cómo la falta de accesibilidad al contenido y la incompreensión de la modalidad de estudio generó en A una frustración académica que la llevó no solo a la interrupción, sino también a creer que esta se debió a una falta de capacidades individuales. Por su parte, la estudiante M identificó como un obstáculo, no solo la virtualidad, sino también la dinámica de las clases, a lo cual refirió:

Eran como tres días a la semana y llegó un momento que no, que no me llamó la atención por eso, porque eran tres veces por semana y eran como que bueno hacer la tarea, traerla la otra semana y no había mucho más que eso. (Entrevista a M, estudiante del IPVI, octubre 2022. p.3).

A raíz de estas dificultades en el acceso, lxs estudiantes identifican situaciones de frustración académica la cual impactó, no solo en la continuación de sus estudios secundarios, sino en las configuraciones de lxs mismxs en relación “al estudio y a la escuela”. En este sentido, la estudiante A expresa “(...) nada, la di mal, repetí y me frustré” (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022. p.1). Al mismo tiempo, también identifica sentimientos de frustración en relación a su experiencia con el Plan FinES:

Y me frustré, me frustré. Y yo cada tanto entraba, viste, entraba cada tanto a ver si está el contenido para que lo pueda estudiar. Y después dije ‘no’, me di por vencida, soy tan mala para la tecnología que me di por vencida. (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022. p.3).

Siguiendo a Molina Galarza (2015), entendemos que históricamente se ha construido un discurso meritocrático escolar, el cual se funda en la presunción de la existencia de una supuesta igualdad de oportunidades entre lxs sujetos. Dicho discurso, opera de forma significativa no solo en las subjetividades, sino en la mirada que se construye sobre lxs estudiantes, en tanto que ésta legitima el éxito de una parte y a su vez, el fracaso del resto. De esta manera, aquellxs estudiantes que “fracasan” identifican que su situación se corresponde a una falta de inteligencia o de esfuerzo individual, lo que termina suprimiendo el resto de los aspectos que incidieron finalmente en su situación de interrupción o expulsión escolar.

Por otro lado, así como reconocen la existencia de docentes que contribuyeron a la sostenibilidad de su proceso educativo, aparecen figuras que, por el contrario, incidieron de forma negativa. Esto se vincula principalmente a las formas de enseñanza y las herramientas pedagógicas que llevaban adelante lxs docentes. En este sentido, D en relación a su primera experiencia de educación secundaria identifica:

Lo negativo era que, ya te dije, no te explicaban. A mí en particular no me gustaba porque no explicaban o era todo como muy escrito, muy dictado, te escribían en el pizarrón y después te decían, ‘bueno, tenés que estudiarte 50 hojas, prueba’. No era una opción decir ‘bueno, hoy tenemos un repaso’. (Entrevista a D, estudiante del IPVI, octubre 2022. p. 4).

La misma estudiante reconoce en relación a su segunda experiencia educativa, la falta de un espacio de acompañamiento para aquellxs que se les dificultaba la comprensión de los contenidos y compara dicha experiencia, con la experiencia actual en el IPVI:

Hasta donde yo recuerdo el acelerado que hice me costaba un montón las materias. Mucho. No te daban esa posibilidad que te dan acá, por ejemplo, de apoyo o de que te expliquen mejor. Allá eran como muy los profesores, te hablo de hace 8 años atrás, como muy estructurados. (Entrevista a D, estudiante del IPVI, octubre 2022. p. 2).

Al mismo tiempo, el estudiante J identifica un obstáculo que no le permite responder a las exigencias académicas cuando sostiene: “Yo tengo un problema en el pulso, que eso también cuando era chico me dificultaba una banda. Cuando entré a la técnica y arrancaron dictando no podía hacer nada” (Entrevista a J, estudiante del IPVI, noviembre de 2022, p.2).

Otro de los obstáculos que apareció fue la distancia entre las instituciones escolares a las cuales acudían y los domicilios de lxs estudiantes. En relación a este punto, A refirió: “Vivía muy lejos e iba a capital y vivía en provincia, entonces dije no” (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p.1). Como se señaló anteriormente, esto resulta fundamental ya que la segregación residencial que configura la vida cotidiana de estxs sujetos, refuerza los circuitos de privación en los que se encuentran insertxs, contribuyendo a la acumulación de las desventajas y a la ampliación y rigidización de las distancias sociales (Brancoli, 2016).

Al momento de describir el vínculo que sostenían con sus compañerxs de clase, este se identifica en muchas de las entrevistas como conflictivo. En este sentido, ambas estudiantes de origen paraguayo reconocieron situaciones de acoso escolar⁹ ejercidas por parte de sus compañerxs centrado en su nacionalidad. Sobre esto, A mencionó: "Yo, al ser paraguaya, sufría mucho bullying, un montón (...) la pasé horrible, porque bueno, me hacían mucho bullying, me pegaban, todo" (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p.2). Por su parte, L también señaló que:

Había mucha discriminación, no sé si por la forma de hablar, pero parecía que había mucha maldad en esa escuela. (...) Y es como si fuera que no me querían, no es porque yo sea mala ni nada, no sé, hay algo que no les gustaba. (...) sentía que era mucha discriminación hacia mí y era muy ignorante, no sé, o capaz es que se me veía que era muy humilde, qué sé yo. (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022, p. 4).

Por otro lado, retomando lo comentado por J sobre el temblor en su mano, el estudiante destaca que no sólo este inconveniente se presentó como un obstáculo académico, sino que también lo hacía sentir incómodo en relación a la mirada de sus compañerxs: “Eso era como una traba. Más cuando sos chico que te miran, te preguntan que esto, que aquello. Eso no me gustaba” (Entrevista a J, estudiante del IPVI, noviembre de 2022, p.2). En términos de Brancoli (2016), podemos decir que la vergüenza se configura como una percepción que condiciona el proceso de socialización de lxs jóvenes y adolescentes, mediante la cual se incorporan subjetivamente una desvalorización y exclusión de lxs mismxs a partir de aspectos como la vestimenta que

⁹ El acoso escolar (bullying) es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o social producido entre estudiantes de forma reiterada, tanto en el aula, como a través de las redes sociales, con el nombre específico de ciberacoso. Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en la clase y en los patios escolares. Lxs protagonistas de los casos de acoso escolar suelen ser niñxs en proceso de entrada en la adolescencia.

utilizan, el vocabulario, el país de origen o situaciones familiares concretas. En este sentido, las situaciones de discriminación resaltadas dejan como resultado un mayor aislamiento conformándose en motivos que influyeron en la decisión de la interrupción de la escolaridad formal. De esta manera, podemos dar cuenta de la importancia que tiene, principalmente en la adolescencia, el vínculo con sus pares durante el trayecto por la escolaridad formal ya que en dicho período se configuran determinadas construcciones subjetivas ligadas a los procesos de identificación de lxs jóvenes (Molina Galarza, 2015).

Por otro lado, otro de los estudiantes, identificó como un obstáculo sumamente significativo la posición económica en la que se encontraba su familia, que lo llevó a una temprana inserción en el mercado laboral. De esta manera, S en su relato hace referencia a la dificultad que tenía al coordinar los tiempos entre el trabajo y la escuela: "El recuerdo malo es que tenía que correr. Hoy me doy cuenta" (Entrevista a S, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 7). La necesidad de generar un ingreso económico también se vincula en el relato de algunxs estudiantes a haber atravesado en la adolescencia o juventud experiencias de maternidad y paternidad. En esta línea, S relata que a los 19 años intenta ingresar a la Marina Mercante para continuar sus estudios secundarios allí, pero es ese momento cuando tiene su primer hijo. A partir de ese momento, señala que tuvo que adoptar la función de sostén económico de la familia: "todos los otros años fueron para trabajar y trabajar" (Entrevista a S, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 8). Por su parte, la estudiante D también hace referencia a la maternidad como un obstáculo al momento de retomar sus estudios secundarios: "mi nena era más chica todavía y aparte ella todavía tomaba pecho, entonces me costaba un montón dejarla" (Entrevista a D, estudiante del IPVI, octubre 2022, p.8). De esta manera, los proyectos de paternidad y maternidad y la conformación de familias nucleares propias de lxs estudiantes en contextos económicos vulnerables, se presentaron como un obstáculo y también determinante en la interrupción de las trayectorias educativas. Es así que D relata "Hice primer año en la escuela Fátima pero no lo terminé porque me quedé embarazada muy joven y después de ahí no estudié más" (Entrevista a D, estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 2). Siguiendo a Molina Galarza (2015), en aquí se vislumbran claramente las jerarquías y los roles de género socialmente asignados y adquiridos. Mientras que el nacimiento de unx hijx para un hombre cis, como el caso de S, implica el ingreso al mercado laboral, para las mujeres cis, como D, implica la adopción del rol de madre, esposa y cuidadora, el cual se corresponde con la responsabilidad total de las tareas domésticas y de cuidado sumado, en muchos casos, la participación en el mercado laboral, lo que genera una doble tarea: fuera y dentro del hogar. En este sentido, entendemos que la responsabilidad ligada a las tareas domésticas y el ingreso al mercado laboral,

constituyen una forma de organización doméstica que obstaculiza las posibilidades de estudio y de inserción en el sistema educativo (Bráncoli, Boucht y Cacciutto, 2014).

Otra situación donde los obstáculos se convirtieron en factores de interrupción de las trayectorias es la del caso de L, quien refirió con respecto a su segunda experiencia:

Nos vinimos de vuelta para abajo y tuve que dejar todo. Ahí ya no podía estudiar más, porque tenía que laburar sí o sí (...) teníamos familiares en Paraguay: mis hermanos, mis hermanitos. Eran todos chiquitos y la necesidad de ellos nos obligaba. (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022. p. 2).

En este sentido, la situación económica del grupo familiar resulta determinante en tanto suele derivar en que lxs jóvenes ingresen al mercado laboral a una corta edad, específicamente en lxs estudiantes entrevistadxs, entre los 14 y los 16 años. Por otro lado, el estudiante J, relató que: "me iba bien en la escuela pero después lo dejaba por trabajo (...) yo creo que más de la sonsera de cuando sos chico ¿viste? te tira más la plata" (Entrevista a J, estudiante del IPVI, noviembre de 2022, p. 1). Siguiendo a Bráncoli (2016), las instituciones se encuentran "desadaptadas" a estos condicionantes de la vida de lxs estudiantes, configurando un de desencuentro que requiere que lxs mismxs modifiquen sus prácticas, rutinas, horarios y hábitos y/o que las instituciones escolares (y sus agentes), moldeen sus formatos, normas, formas de enseñanza, modalidades de evaluación y la relación entre docentes y estudiantes. En el caso en que lxs sujetos no moldeen sus prácticas frente a las rigideces institucionales, terminan siendo excluidos del sistema educativo, por situaciones ligadas al agotamiento de expectativas, la frustración académica, entre otras (Brancoli, 2016).

Así mismo, otro de los factores que apareció en las entrevistas refiere a la inestabilidad y las modificaciones producidas en sus núcleos familiares-vinculares. Sobre esto, L refirió:

Mi papá falleció cuando yo tenía 12 años, antes de venir acá. Así que pasamos todas las necesidades que pasamos mal. Mi papá ya no estaba, mi mamá venía, hacía lo que podía acá. Esa fue la única manera, o sea, lo único que pasó que no me dejó terminar la secundaria cuando yo quise. (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022. p. 9).

En este sentido, el contexto vincular y familiar resulta fundamental para la continuidad educativa en tanto en dicho ámbito, socialmente configurado como doméstico y privado, recaen las tareas de cuidado y de sostenimiento afectivo. Frente a la inestabilidad y/o ruptura del mismo, lxs sujetos atraviesan una serie de dificultades que exceden el plano subjetivo y afectivo. Esta reconfiguración familiar, suele incidir en la situación económica y laboral. Siguiendo a Bráncoli (2016), entendemos que las estructuras institucionales que se imponen bajo la noción de una presunta homogeneidad, terminan por ubicar a estxs sujetos en el campo

de lo inadaptado, irregular o lo exótico, disociando lo que requiere la escuela con respecto a la situación de lxs estudiantes. Por consiguiente se les exige tener determinado lenguaje, intereses, y organización del tiempo que no se corresponden con su cotidianidad ni con sus condiciones de existencia. Así, aquellos estudiantes que no logren adecuarse a estos roles y funciones escolares que se espera socialmente, experimentan situaciones objetivas y subjetivas de exclusión y desvalorización; las cuales terminan incidiendo fuertemente en su continuidad y sostenimiento de sus espacios educativos formales.

Finalmente, algunxs estudiantes identificaron que sus trayectorias escolares se vieron interrumpidas a raíz de una decisión personal. En estos relatos, dicha decisión se configura en el plano de la responsabilidad individual de cada estudiante, suprimiendo los aspectos estructurales, sociales, económicos e institucionales que configuran la realidad. Así, en el caso de J, si bien a lo largo de este apartado se han retomado distintos condicionamientos que configuraban su vida en el momento de sus experiencias previas, frente a la pregunta por la interrupción de su educación secundaria, el estudiante principalmente resaltó: “yo siempre pensé bien, nomás lo deje por vago. Como te dije no había necesidad de que dejara” (Entrevista a J, estudiante del IPVI, noviembre 2022. p. 6). Por su parte, D relató “cuando era joven me acuerdo que hice tres veces primer año, pero siempre dejaba. O porque me gustaba la calle, porque es así, me gustaba la calle, era muy piba y no le daba importancia a los estudios” (Entrevista a D, estudiante del IPVI, octubre 2022. p. 3). En esta línea, lxs estudiantes asumen que la interrupción de su situación escolar se constituye desde una decisión individual, siendo ellxs lxs “culpables” y responsables de no haber podido adaptarse a las estructuras institucionales. En términos de Martínez (2016), esto implica que se produzca una naturalización de la desigualdad estructural y de la vulnerabilidad económica y social que configuran sus realidades. A su vez, aquellas trayectorias que se interrumpieron en la adolescencia, nos lleva a preguntarnos sobre los entornos vinculares, familiares e institucionales de estos jóvenes que identifican que desde temprana edad estuvieron habilitados para tomar decisiones tales como interrumpir su educación formal.

Resulta pertinente señalar que consideramos que los factores identificados no constituyen las causas directas del abandono, sino que configuran las condiciones objetivas y subjetivas en las que se inscribieron dichas experiencias de escolarización. Como se ha mencionado anteriormente, deben analizarse en relación a las propuestas educativas vigentes, entendiendo que la convergencia entre ambas resulta incompatible. En esta línea, comprendemos que las características organizacionales del sistema educativo formal dificultan o imposibilitan el acceso y/o permanencia de estxs jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. Así, la escuela,

se configura como un espacio expulsivo que no contempla los contextos en los que se insertan lxs estudiantes y las implicancias que tienen el tránsito e inserción en el sistema educativo. Siguiendo a Lupo (2014), consideramos que la interrupción de la escolarización genera una profundización de las injusticias sociales, económicas y culturales que atraviesan lxs jóvenes, ya que continúan reproduciéndose desigualdades estructurales y sociales. Para finalizar, entendemos que estas experiencias escolares expulsivas, configuradas en torno a la noción de “éxito” o “fracaso”, inciden significativamente, no solo en la interrupción de la escolarización, sino en la visión de lxs estudiantes sobre sí mismxs y sobre las representaciones sociales que construyen en torno la escuela y a la educación.

Capítulo 4

Trayectorias educativas: las experiencias de lxs estudiantes en el IPVI.

4.1. Representaciones sociales sobre la educación.

En el siguiente capítulo intentaremos dar cuenta de las representaciones sociales que lxs estudiantes han construido en relación a la escuela en tanto institución social, a partir de sus experiencias particulares y como estas atraviesan y configuran la visión que tienen sobre su paso por el IPVI en la actualidad.

Siguiendo a Moscovici (1979; recuperado en Patiño Sánchez, 2017), se entiende por representaciones sociales a la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre lxs sujetos, es decir, como un corpus organizado de conocimientos y una actividad psíquica mediante la que las personas hacen inteligible la realidad, se integran a un grupo o a una relación cotidiana de intercambios. La autora sostiene que estas manifiestan cómo significan y resinifican la subjetividad e intersubjetividad atravesada por una construcción histórica de la diferencia como inferior, fruto de los procesos sociales en un contexto de relaciones de poder/saber que se fundan en la neo colonización y que ha trascendido históricamente. Al mismo tiempo, estas se constituyen en estrecha vinculación con la posición social, económica y simbólica en la que se encuentran lxs sujetos en un momento determinado.

Introduciéndonos en nuestro análisis, entendemos que las significaciones que surgieron en los relatos de lxs estudiantes se encuentran vinculadas a las particularidades y especificidades propias de cada unx pero que, al mismo tiempo, está atravesadas de forma colectiva por los aspectos que configuran el contexto socioeconómico. En primer lugar, coincidieron en relación al valor personal que le otorgan a la escuela, ligando a la educación directamente a la escolarización formal. En este sentido, no encontramos en los relatos un reconocimiento explícito de la diversidad y heterogeneidad de formas de aprender que excedan el ámbito educativo formal. Siguiendo a Charlot (2014), si bien en la escuela se aprenden aspectos fundamentales que no se pueden aprender en otros ámbitos sociales, de estos últimos se obtienen mayores saberes a partir de múltiples formas que escapan por fuera de las nociones tradicionales de la escuela, generando en lxs sujetos formas heterogéneas del saber. En este sentido, en cuanto al valor que J le asignaba a la escuela nos refirió que para él “si no tenés secundario no importa. Es como que no sos nada” (Entrevista a J, estudiante del IPVI, noviembre de 2022, p.11). Lxs entrevistadxs no solo resaltan los conocimientos y aprendizajes que obtuvieron de la escuela, sino que ubican a estos en su discurso como los únicos o principales conocimientos que poseen, generados recién en esta instancia. Esto refuerza la idea

de la escuela tradicional, en la cual lxs estudiantes son objetos pasivos y sin conocimiento previos que, dentro de la misma, estos se les transmiten de forma unilateral.

En los relatos, la escuela secundaria se configura como un proyecto de vida, como un objetivo fundamental para la constitución del yo. Así es el caso de L quien sostiene “necesito terminar, necesito estar completa conmigo misma” y “si no estudias no sos nada” (Estudiante del IPVI, noviembre 2022. p.5). Al mismo tiempo, refiriéndose al momento en el que regresó a la escuela comenta: “volví a ser yo misma, como si fuera que me faltaba algo” (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022. p.5). Por su parte, D comenta que para ella “Sin educación no vas a ningún lado” (Estudiante del IPVI, octubre 2022. p.1). Estas nociones que ubican a la escuela y al estudio como una instancia que les permite completarse en su totalidad como sujetos, se vinculan con lo señalado anteriormente respecto de la imposibilidad de que lxs estudiantes reconozcan otras maneras de aprender y alcanzar el logro del saber que existan por fuera de las lógicas escolares tradicionales. En este sentido, podemos dar cuenta que en los imaginarios de estxs estudiantes persisten las representaciones hegemónicas acerca de la escolarización y de la escuela como la institución clave para la constitución del ciudadano (Martínez, 2016). Las ideas del “ser alguien” en la vida y “completarse” como persona a través de la educación formal que trascienden en los relatos, reafirman y ponen de manifiesto las contradicciones de las principales características que el proyecto de la modernidad le asignó a la escuela: el disciplinamiento de la vida cotidiana para la conformación de una sociedad organizada (Huergo y Fernández, 2000; p. 90-108).

Otro aspecto que surge es el de la educación en el nivel secundario como un valor en sí mismo vinculado con la posibilidad de un progreso futuro, tanto para el grupo familiar compuesto en ese momento histórico determinado, como para las siguientes generaciones. Así, la educación se vuelve un valor prioritario dentro de las familias, que genera en muchos casos la reorganización de esos vínculos para poder acceder a ella: “Decidimos con mi pareja empezar, yo estaba embarazada y quedamos con que bueno, queríamos los dos (...) entonces decidimos que él iba a empezar primero, y yo empezaba después” (Entrevista a M, estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 3). Por su parte, S ante la pregunta por la educación respondió:

Es demasiado importante. Yo tengo cuatro hijos y a los cuatro se le exigió con la misma vara terminar la secundaria (...) Después un día uno me dijo ‘papá, si vos no terminaste 7mo grado’. No me importa, pero el que burra soy yo, el que tira un carro soy yo. (Estudiante del IPVI, septiembre 2022. p.7)

Siguiendo a Charlot (2014), la educación aparece como misión familiar que implica la posibilidad de movilizarse dentro de la estructura social a partir de la incorporación de

determinado capital cultural y simbólico, propio de la institución escolar formal. La adquisición de recursos lingüísticos y culturales que permite la escuela, rápidamente conduce a lxs estudiantes a sentirse mejor posicionadxs para las interacciones sociales, transformándose en sujetos activxs. Así, la escuela ofrece a lxs miembros de las clases populares la oportunidad de, a partir de la apropiación de saberes legitimados a través de la palabra, lograr correrse de una posición de subordinación frente a lxs otrxs.

Dicha idea, tiene al mismo tiempo relación directa con la apertura de oportunidades económicas materiales y concretas. El estudiante haciendo referencia a sus hijxs refirió:

 Mi señora y yo le enseñamos que esto no es toda la vida, que hay cosas lindas afuera, ellos se dieron cuenta cuando empezaron el secundario y cuando hicieron un terciario. Hoy uno es enfermero en el Churruca y el otro trabaja en el Hotel Alvear. (Estudiante del IPVI, septiembre 2022. p.7).

De esta manera, las significaciones que lxs estudiantes construyeron a lo largo de su vida en torno a la escuela y la escolaridad, tendrá una relación directa con la funcionalidad y finalidad que le asignan a asistir al IPVI en la actualidad. Desarrollaremos el análisis a partir del concepto de habitus explicado previamente, el cual nos permite comprender que estas significaciones se construyen en función de los esquemas de percepción, apreciación y acción de lxs sujetos, que si bien no son determinantes en lxs estudiantes al momento de definir una funcionalidad y finalidad de la continuidad de la escolaridad, dicha definición será producto de las trayectorias históricas que han atravesado (Bourdieu y Wacquant, 1995).

En esta línea, no sólo la finalización de la escuela, sino también su tránsito por ella se identifica como un indicador de “progreso” tal como aporta M al referir: “son más que nada las ganas que tenía ya de terminar una etapa que había dejado” (Estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 8). Por su parte, S se pregunta “¿El título? Es algo emotivo, ahora no soy un cabecita negra. Como esa que me dijo ‘mira, el tipo no tiene ni estudios’. Y hoy te puedo decir tengo 5to año” (Estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 9).

En este sentido, la terminalidad secundaria también aparece ligada al reconocimiento social que deviene con la obtención del mismo. En términos de Bourdieu (1996), las luchas por el reconocimiento son una dimensión fundamental de la vida social ya que de ellas se obtiene la acumulación de una forma particular de capital, como lo es la reputación y el prestigio. De esta manera, la escolarización representa una de las pruebas estructurales a la que están sometidos lxs sujetos (concretamente lxs jóvenes) para lograr reconocimiento social (Martuccelli, 2007). Esto, podemos verlo reflejado en la experiencia de la estudiante D quien vincula la obtención de su título secundario concretamente con un progreso personal:

Quiero recibirme y poder entregarle el título a mi papá. Poder decir 'bueno, me levanté desde lo más profundo' ¿Me entendés? De estar en un pozo muy abajo a poder levantarme y tener mi trabajo, mi casa, mi familia, de que él me pueda ver bien, de que él pueda tener el título y decir 'che, estoy orgulloso de mi hija'. De no tener vergüenza de que, bueno, que tuve una mala vida, que tuve malas decisiones y que hoy quiero progresar. (Estudiante del IPVI, octubre 2022. p.4).

Así, lxs estudiantes dan cuenta en sus relatos de la importancia que presenta la obtención del título secundario para su entorno social y familiar. La obtención del título secundario se vincula con la producción de mayores conocimientos que posiciona a lxs estudiantes, tanto intra como extra familiarmente, en un lugar de saber que puede ser compartido con otrxs que les otorguen dicho reconocimiento.

Estos aspectos permiten analizar, siguiendo a Charlot (2014), las relaciones que lxs estudiantes construyen con el saber. Por ejemplo, algunxs estudiantes asocian el completar el secundario a la obtención de conocimientos y aprendizaje desde que se inscriben en el IPVI. Y en otrxs, esto aparece como un deseo que se fue construyendo a lo largo de la trayectoria educativa vinculado, al mismo tiempo, a un descubrimiento de sus intereses. En este sentido, J plantea "lo veo como un expansor de cerebro, que últimamente me estoy comportando así, es como me gusta saber" (Entrevista a J, estudiante del IPVI, noviembre de 2022, p. 9).

En este sentido, uno de los aspectos que surge con mayor regularidad en las entrevistas frente a la finalidad que encontraban en finalizar el secundario fue la motivación por continuar los estudios luego de ello. Ante la pregunta sobre qué pensaban que podía hacer con el título luego de que termine la escuela, L respondió: "Cumplir mi adorado sueño, ser enfermera. Quiero terminar en un hospital cuidando a pacientes, es lo que yo más quiero" (Estudiante del IPVI, Noviembre 2022, p. 3). Por su parte, D también comenta "si, mi idea es seguir estudiando. Quiero tener algo en mi vida y decir, 'che, valió la pena'" (Estudiante del IPVI, Octubre 2022, p. 2). En línea con lo hasta aquí planteado, encontramos en los relatos de lxs estudiantes a la educación ligada principalmente al sistema formal y académico, y particularmente, al acceso a los estudios superiores, como un objetivo personal que significaría un progreso en sus vidas, incluso finalizándolos o no. Con respecto a quienes han construido este deseo durante el trayecto de la escuela secundaria, podemos identificar que surge a desde un proceso de reconocer sus potencialidades e intereses y fortalecerlas, contando con el apoyo de lxs docentes de la institución.

(...) Y este colegio me está alentando a que yo quiera y pueda estudiar otra cosa cortita. Digo, para ser abogado no llego, para ser un profesor no llego ¿Qué voy a enseñar a los 70

años? ‘¿Y qué tiene que ver?’’, me dicen, ‘Si tenés capacidad para hacer eso’, los profesores te dicen. Hay un profesor de mi edad que tiene 35 años de carrera y yo estoy terminando la secundaria. ‘¿Pero por qué Sergio?’ me dice, ‘si te gusta enseñar, te gusta explicar, te gusta ayudar a los compañeros. Tire para adelante’. Es buscar algo que no te moleste en tu trabajo y vos puedas seguir estudiando (...) El año que viene me voy a proyectar a ver en qué puedo seguir. Algo cortito, rápido y que me sirva para... para manejar no porque ya estoy cansado. Algo que sea para enseñar, algo que sirva para enseñar”. (Entrevista a S, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 9).

Por otra parte, también aparece en las entrevistas la escolaridad secundaria ligada al acceso al mercado laboral con una posibilidad de ascenso de las condiciones materiales de vida concretas de lxs estudiantes. En relación con esto, L comenta que “sin el secundario no te agarran en ningún laburo” (Estudiante del IPVI, Noviembre 2022, p.2), mientras que D también trae en su relato su experiencia personal en relación al ámbito laboral: “me propusieron poder trabajar en el centro de acceso a la justicia, que está acá en la esquina, pero ellos me pedían terminar el secundario” (Estudiante del IPVI, octubre 2022. p.1).

La correspondencia entre educación, escolarización y educación formal, es un aspecto que adquiere materialidad de forma continua en la vida de estos estudiantes, concretamente en la posibilidad de mejorar sus inserciones laborales futuras. En relación a esto, J plantea que “capaz te gana el puesto alguien que no sabe nada del tema y vos no lo conseguís porque simplemente no tenés el secundario” (Estudiante del IPVI, noviembre de 2022, p. 6). Retomando lo planteado durante el primer capítulo, si bien la extensión de la obligatoriedad de la escolaridad secundaria generó mayor inserción de personas al secundario, también tuvo un correlato real en cuanto al acceso al mercado laboral, lo que dejó en evidencia la existencia de desigualdades. En este sentido, aunque esta correspondencia entre la finalización de los estudios secundarios y una mejora laboral no es lineal, contar con el nivel secundario incompleto, ubica a lxs sujetos en una posición subordinada en el mercado laboral lo que, muchas veces, genera el acceso a trabajos precarizados dentro del sistema informal. De todas maneras, podemos determinar que si bien cada estudiante posee diferentes concepciones acerca de la finalidad y funcionalidad que posee la escuela secundaria en sus vidas particulares, los relatos pueden entrecruzarse transversalmente en algunas ocasiones, encontrándonos con más de una finalidad que se le adjudica.

Con respecto a las significaciones que construyen lxs estudiantes sobre la escuela, nos enfocaremos en la visión que poseen sobre su propia experiencia concreta en el IPVI, indagando en las transformaciones y continuidades que perciben en sus vidas diarias a partir

de la participación en la institución. Con respecto a los cambios que perciben, aludiremos a las modificaciones que mencionan en su “vida cotidiana”, entendiéndola como la expresión de la trama social en la que lxs sujetos articulan su existencia con la lucha por la satisfacción de sus necesidades (Margarita Rozas Pagaza, 2002. Recuperado en Patiño Sánchez, 2017).

Un primer punto a destacar es que lxs estudiantes participan de un mercado laboral heterogéneo. En este sentido, aquellas significaciones que ligan la escuela con las mejoras laborales, encuentran su correlato en el hecho de que uno de los principales cambios que se resaltan es la reestructuración del tiempo que deben dedicarle al trabajo y la escuela. En las cotidianidades de los varones cis, aparecen modificaciones en el horario de la jornada laboral que incide en la reducción de ingresos ya que, por ejemplo, S comenta “genero más plata a la tarde que de día” (Estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 14). Al mismo tiempo, al asistir a la escuela se reduce el tiempo para realizar otras tareas reproductivas con rutinas diarias y el tiempo libre que poseen durante el día, deben dedicarlo a las tareas escolares. En este sentido, J refiere que “iba temprano a trabajar, volvía a casa, me bañaba merendaba, porque ni almorzaba, y venía para acá, y así” (estudiante del IPVI, noviembre de 2022, p. 4).

Por otro lado, las estudiantes mujeres cis al momento de dar cuenta de los cambios, identificaron prioridades diferentes a las de los varones cis. Por su parte, A expresa:

Me costaba mucho, porque yo me iba muy temprano, volvía a buscar a mi hija de la parada del colectivo, la dejaba, me bañaba y venía para acá, me iba a mi casa, tenía que, bueno, obvio, esto de ser mamá, de cocinar y hacer mis cosas. (Estudiante del IPVI, septiembre 2022. p.5).

De esta manera, no sólo aparece la necesidad de organizarse en base a los horarios laborales sino, también, a partir de las tareas domésticas y de cuidado de otras personas, en este caso, ligadas a la maternidad. Este fenómeno, podemos ubicarlo, nuevamente, como una representación concreta del aumento de feminidades de los sectores más postergados de Argentina, que se convirtieron en jefas de hogar en el último tiempo ya que, son estas quienes, en comparación a los varones cis, deben realizar una doble o triple jornada laboral en sus vidas cotidianas. En el caso particular de las estudiantes del IPVI, se le suma la jornada educativa que genera una tensión. Sobre esto, A, menciona “no quiero dejar de estudiar, pero no puedo estudiar y trabajar (...) la pensé, en si iba a poder con el trabajo, necesitaba trabajar también” (estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 5). Así, en los relatos de las estudiantes mujeres cis, a diferencia de los varones cis, aparece la tensión entre elegir si obtener un ingreso económico o continuar con estudiando. De esta manera, en las estudiantes no se cuestiona el tiempo dedicado a la maternidad, ni la responsabilidad de los padres de encarnar dichas tareas o la falta

de otrxs cuidadorxs que las realicen, y se pone directamente en juego el acceso a la educación que, como vimos anteriormente, para muchas se construye como una realización personal. Así se conjuga una des configuración de los tiempos de lxs estudiantes que no pueden combinar sus actividades con los encuadres institucionales, produciendo una lógica de agentes y/o institucionales “desadaptados” (Bráncoli, 2016; p.5) donde lxs estudiantes deben moldear sus prácticas frente a las estructuras institucionales, o bien son excluídxs del sistema educativo. Sin embargo, es también en el relato de las estudiantes mujeres cis donde se identifican los cambios positivos que implica la trayectoria educativa en sus vidas cotidianas, particularmente la adquisición de saberes y herramientas concretas.

En mi trabajo me están pidiendo ahora en particular todo lo que es hacer un inventario. La parte contable te digo, me ayuda un montón a mí (...) si no hubiese tenido contabilidad no entendería nada lo que es una factura A, una factura B y todas esas cosas. (Entrevista a D, estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 5)

En este sentido, se presenta un choque de intereses dentro del discurso de las estudiantes ya que resaltan que a partir de las herramientas obtenidas durante su paso por el IPVI, lograron mejorar habilidades estratégicas que aplican en sus ámbitos laborales, al mismo tiempo que, frente a la necesidad de resolver las tareas domésticas o de cuidado, deben fragmentar el tiempo dedicado a la continuidad de su educación o ponerla en juego. En este sentido, si bien la escolarización implica mejoras concretas en sus vidas cotidianas, se presenta también como una contradicción frente a las tareas de cuidado que recaen sobre ellas.

Por otro lado, retomando nuevamente la significación que tienen lxs estudiantes acerca de la educación, en los relatos podemos encontrar cómo la escolarización presenta cambios en sus vidas cotidianas a partir de la movilización de deseos hacia nuevos objetos que previamente no se identificaban. En esta línea, M comenta “me llevó a conocer de mí lo que me gusta, darme cuenta de que en realidad me gustaba algo y no lo sabía” (estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 6). En este sentido, podemos dar cuenta de una movilización intelectual de lxs estudiantes hacia el saber, y en ello, la aparición de deseos orientados al saber aún por fuera del espacio áulico (Charlot, 2014). De esta manera, se presenta en los relatos la motivación a “seguir haciendo algo que me gusta, que ni sabía que me gustaba”, donde las representaciones sociales están ligadas, como comenta M durante la entrevista (Estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 3). La misma estudiante, reconoce que la adquisición de un nuevo saber generó en ella el reconocimiento de la potencialidad para poder continuar con sus estudios: “en todos los años que estuve, con la que mejor me llevé fue con literatura y hasta estoy pensando hacer profesorado literatura” (Octubre 2022, p. 3).

Al mismo tiempo, lxs estudiantes reconocen que en esta construcción de nuevos saberes que les otorga la trayectoria por la escuela secundaria, se producen cambios en las disposiciones psíquicas constituidas en relación con el contexto social, es decir, el habitus (Charlot; 2014). De esta manera, J identifica que “el estudio te abre la cabeza, por ahí la forma de pensar y la forma de hablar” (Estudiante del IPVI, noviembre de 2022, p. 7). Estas transformaciones no sólo son identificadas por ellxs mismxs, sino que por ejemplo, L da cuenta que en su trabajo reconocen que, a partir de su incorporación en el ámbito educativo, modificó la manera de desenvolverse en sus tareas: “Mi forma de ser, es como si fuera que se dieron cuenta, hasta mi encargada, el dueño, el médico, me felicitan (...) todos notaron que yo cambié un montón” (Estudiante del IPVI, noviembre 2022, p. 8). En este sentido, lxs estudiantes adquieren nuevas herramientas con las que transitar sus cotidianidades ya que para ellxs “cambia hasta la forma de hablar, la forma de expresarte con otra persona” (Entrevista a S, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 10). En estos relatos, la escuela se convierte en un espacio en donde pueden estructurarse nuevas disposiciones psíquicas desde las expresiones escritas y orales, en relación a lo que S refiere “porque vos querés escribir perfecto aunque hay gente que no le da importancia a eso” (Entrevista a S, estudiante del IPVI 2022, p. 16).

Es así que podemos afirmar que las prácticas en la escuela tienen efectos en las singularidades de lxs estudiantes ya que al cambiar el mundo que lxs rodea, se transforman también a ellxs mismxs y se reubican en estructuras como sujetos activxs que forman parte de un mundo del cual habían sido excludxs (Charlot, 2014). De esta manera, podemos dar cuenta que las posiciones que ubican lxs sujetos no son heredadas, sino que se construyen a través de la actividad que tienen en él. Es así que, en palabras de M, “el poder saber cómo hablar, cómo mantener una comunicación con otras personas” (estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 8), aparece como una nueva forma de habitar la realidad y ocupar una posición en el mundo que lxs identifica e impacta en el desarrollo de sus prácticas.

Por otro lado, aparece en el relato de lxs estudiantes un cambio de los vínculos generados con las personas que habitan en el barrio a partir de su participación en el IPVI. Con respecto a esto, L comenta “al principio, con muchas personas yo no me hablaba en el barrio ni me saludaban y ahora somos muy compañeros” (estudiante del IPVI, noviembre 2022, p. 6). En este sentido, se reconoce al instituto como un espacio que habilita un lugar de encuentro y reconocimiento con miembros del entorno barrial, en donde se enfrenta aquella fragmentación que caracteriza a los barrios populares. Así, podemos resaltar la importancia de la escuela en el barrio como espacio que se incorpora a las redes de socialización primaria de la cual participan lxs estudiantes y las potencia posibilitando la construcción de nuevas.

Para finalizar, podemos concluir en que la educación ligada a la escolarización formal, se configura para lxs estudiantes entrevistadxs como una ampliación del horizonte de lo posible, que lxs habilitó a preguntarse por el futuro e impulsó la elaboración de proyectos laborales, académicos o familiares. De esta manera, movilizó procesos de agenciamiento y la posibilidad de pensar proyectos desde el propio deseo. Es por esto que, al intentar identificar continuidades que lxs estudiantes perciben en su vida diaria a partir de asistir a la escuela, nos encontramos con relatos que no pueden identificar algo que no haya cambiado en sus vidas. Igualmente, entendemos que en el relato que cada unx construye, las rupturas en la cotidianidad son más fáciles de identificar por sobre las continuidades. Sin embargo, frente a la posibilidad de que algo se haya mantenido en sus propias vidas, encontramos que “para mí cambió todo” (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022. p. 9.)

4.2. Aspectos estructurales.

En el siguiente apartado pasaremos a profundizar sobre las experiencias educativas actuales de lxs estudiantes. A fin de desarrollar las complejidades que conllevan las trayectorias de cada unx, nos centraremos en los aspectos estructurales para poder dar con las trayectorias sociales. Comenzaremos por sus lugares de residencia, que se unifican en el barrio Ramón Carrillo o barrios aledaños como San Francisco y Fátima. La única estudiante que vive en un barrio a mayor distancia sostiene con respecto a Carrillo que: “tengo el trabajo acá, el jardín de la nena acá, del colegio acá, entonces nada, para mí es mucho más cómodo” (Entrevista a D, estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 6), lo que demuestra que por más que no se encuentra viviendo en el barrio, en él transita su cotidianidad. En este sentido, retomando lo mencionado anteriormente, la escuela recibe estudiantes del barrio que se caracteriza por ser “(sub) urbano” y encarna la nueva pobreza estructural, traducida en mayores desventajas que aumentan las distancias sociales físicas y simbólicas, dentro de las comunidad del mismo barrio y para con otros barrios. Por otro lado, con respecto a la edad de lxs estudiantes, en su mayoría poseen entre 25 y 38 años, quedando sólo un estudiante (varón cis) por fuera, con 54 años. Retomando lo mencionado en el capítulo uno, estas edades no se corresponden a las que formal y socialmente establece la escuela para terminar la etapa secundaria.

El aislamiento y “(des) integración” (Brancoli, Boucht y Cacciutto, 2014; p.5) que encarna el territorio se traduce en una desvinculación con el crecimiento económico, propia de las situaciones laborales heterogéneas en las que se siguen encontrando, actualmente, lxs estudiantes. Estas situaciones, desde una perspectiva interseccional, están atravesadas por el género asignado de las personas. En este sentido, las estudiantes realizan trabajos

históricamente feminizados, fruto del sistema económico moderno que impuso un nuevo ordenamiento escindiendo las labores. En esta composición se desvalorizó el trabajo en el ámbito doméstico, naturalizando a las feminidades como las encargadas de las tareas de cuidado, separándolas de los procesos productivos que formaban parte del mercado. Así, se generó la división social y sexual del trabajo basado en un género binario y relacional que se refuerza y se garantiza a través de estereotipos y roles de género. A partir de esto, se establece socialmente que ciertos trabajos del ámbito de lo público son masculinos y otros, ligados al ámbito privado, como el cuidado de personas o trabajos domésticos, son femeninos. En tanto feminizados, estos trabajos son los que poseen peores condiciones en el mercado laboral, con jornadas flexibles, turnos rotativos, y contrataciones no registradas (Ministerio de las mujeres, políticas de género y diversidad sexual, Gobierno de la provincia de Buenos Aires; s/f). En algunos relatos esta situación se complejiza cuando, por ejemplo, haciendo referencia a su reciente situación laboral M, una estudiante, expresa que:

Estaba trabajando cuidando a una persona mayor con Alzheimer (...) al mediodía yo la llevaba conmigo a buscar a mis hijos a la escuela que estaba a tres cuadras de su casa y de ahí estábamos toda la tarde con mis hijos ahí y yo le daba de comer también a mis hijos ahí (octubre 2022, p.9).

En este sentido, nos encontramos con situaciones laborales en donde la flexibilización es vista como la posibilidad de realizar tareas de cuidado propias, frente a la imposibilidad de delegarlas a alguien más, llevando a las mujeres cis a realizar dobles o triples jornadas laborales, combinadas con tareas de cuidado. Por otro lado, podemos resaltar el hecho de que dos estudiantes mujeres cis no se encuentran actualmente trabajando, ante la imposibilidad de combinar las jornadas laborales y la exigencia escolar con las tareas domésticas y de cuidado. En estas situaciones, las mujeres cis no son el sostén económico de sus hogares sino que son otrxs (parejas varones cis) quienes ocupan ese rol mientras que ellas estudian.

Por otra parte, la situación de los estudiantes varones se caracteriza por poseer trabajos históricamente masculinizados, como los relacionados con las instalaciones eléctricas y el manejo de transportes. En este caso, la opresión es perpetuada por su condición de clase ya que estos trabajos, al igual que el de sus compañeras, están atravesados por la precarización laboral. La misma se refleja por ejemplo, en el caso de J, en el pago por quincena, y en el caso de S, quien se emplea como conductor de auto mediante aplicaciones, en la precarización de la forma de contratación. Al mismo tiempo, esta modalidad laboral se encarna bajo el nuevo paradigma del trabajador emprendedor, el cual promete éxito y progreso individual, liberando a la clase trabajadora de horarios, rutinas y dependencia. Sin embargo, esta modalidad se traduce en

individualizar el trabajo, destruyendo toda red de solidaridad y bienestar que devienen de los espacios de trabajo compartidos y volviendo obsoleto cualquier derecho laboral (Pederiva, 2019). Es así que estas narrativas de “sé tu propio jefe” (Pederiva, 2019; p. 95) se condensa en una libertad que puede ponerse en juego, por ejemplo, en términos de salud como refiere S con respecto a su trabajo en Cabify¹⁰: “tengo un solo riñón, se enoja mi familia, porque yo tendría que laburar cuatro o cinco horas y volver a casa y yo le meto doce horas” (Estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 14).

Estas familias “desproletarizadas” y desacopladas de “las fluctuaciones cíclicas de la economía” (Brancoli, Boucht y Cacciutto, 2014; p.5), se caracterizan por un lado, por núcleos convivientes de adultxs responsables con sus hijxs a cargo, pero también, por núcleos convivenciales en donde coexisten diferentes generaciones. En este sentido, los primeros son los que tienen influencia sobre la cotidianidad de las estudiantes, donde todas continúan como en el pasado, realizando tareas domésticas y de cuidado. En relación a esto, L, se expresa que:

Mi marido hace de todo, cocina... yo salgo de casa a las cinco de la mañana y él sale más tarde. Yo llego a mi casa, limpio y cuando él llega está todo limpio, cosa que él solamente tiene que hacer la cena y así nos ayudamos. No se me quejó nunca de hacer la cena. (Estudiante del IPVI, noviembre 2022, p. 7).

En dicha cita, se simboliza concretamente la división sexual del trabajo previamente abordada y la reproducción de estereotipos de género relacionada a la misma. De esta manera, la responsabilidad que recae sobre las mujeres cis de las tareas domésticas y de cuidado no es sólo en su ejecución, sino también el delimitarlas y delegarlas. Si bien se intenta resaltar la existencia de una división en las tareas, la misma no deja de ser mínima en los varones y referida en términos de una ayuda y no de una responsabilidad. En este sentido, no sólo no se cuestiona el rol de las mujeres cis como las únicas responsables de las tareas de cuidado, sino que de no hacerlas, las mismas quedan sin resolver: “Cuando tengo que rendir, no limpio nada, se queda la casa sucia. Llega el otro y lo encuentra así, pero él (...) me dice ‘yo ya sé, está bien’. Nunca se me quejó. Gracias a Dios, no” (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022, p. 10). Así, la esfera privada sigue estando a cargo y ocupando, sobre todo, el tiempo psíquico y físico de las mujeres cis aun cuando estas participan también de la esfera pública, y en el caso de nuestras estudiantes, del ámbito educativo. En cuanto a las tareas de cuidado y cumplimiento de roles parentales, recuperamos relatos como los de M, quien sostiene: “nos dividimos las tareas, él se encarga de todo a partir de las seis de la tarde” (Estudiante del IPVI, Octubre 2022,

¹⁰ Empresa multinacional española creada en 2011, que ofrece servicio de transportes y “oportunidades de autoempleo” (Cabify, s/f) a través de aplicaciones.

p. 7) donde, si bien se resalta como positivo la participación del hombre cis, hay una concreta delimitación de horario de las mismas que da cuenta que quien está la mayor parte del día realizándolas, es la mujer cis. Con respecto al cuidado de hijxs también encontramos expresiones como las de D que sostiene: “él me ayuda un montón” (Estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 6). Esto nos permite dar cuenta de una distribución desigual de las tareas domésticas y de cuidado al interior de los hogares. Sin embargo, las formas en que las mismas lo expresan, no demuestran una problematización, sino que lo identifican como un aspecto positivo de acompañamiento por parte de sus parejas.

Sin embargo, al analizar los relatos de los estudiantes varones, podemos contraponer los relatos anteriormente mencionados en expresiones como las de S que, con respecto a la participación en las tareas domésticas, sostiene que:

Es una pelea porque yo soy vago. Vos querés que te sirvan la comida y, vamos a ser sinceros, después no quiero limpiar. Somos todos iguales. Y ahora se enoja por el tema de la limpieza. Yo tengo la suerte que voy, agarro el auto y me voy a trabajar. (Estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 13)

En este sentido, podemos dar cuenta de cómo la división de los ámbitos públicos y privado es sostenida y reproducida por los varones cis, sin presentar en su discurso el “acompañamiento” que refieren las estudiantes.

Finalmente, damos cuenta que las tareas de cuidado no se desarrollan de manera individual, sino que se construyen en torno a redes, las cuales posibilitan en muchos casos que otras feminidades puedan sostener las trayectorias educativas. Esto se destaca en relatos como los de D quien sostiene con respecto a su madre: “En la semana ella retira a mi hija del jardín porque yo no llego para retirarla por el tema del horario del trabajo y la tiene hasta que yo llego de trabajar” (Estudiante del IPVI, octubre 2022, p.6). Sin embargo, estas redes de cuidado también se encuentran feminizadas ya que participan tías, abuelas, hermanas, vecinas, o espacios institucionales como el EPI, el cual también tiene docentes mujeres cis.

Por otro lado, en las redes de cuidado propias de los estudiantes varones, vemos situaciones como la relatada por J, donde expresa: “Mi vieja siempre está ahí. Si yo no me hago para comer, siempre la vieja está ahí. Por más que tengas ochenta años, ella siempre la deja. Sino, está mi hermana” (Estudiante del IPVI, noviembre de 2022, p. 6). En este sentido, en las redes de cuidado que sostienen las trayectorias educativas de los estudiantes varones cis, también participan mayoritariamente las feminidades.

4.3. La sostenibilidad de los procesos educativos.

En el siguiente apartado pasaremos a profundizar en aquellos facilitadores y obstáculos que lxs

estudiantes encuentran con respecto a la sostenibilidad de sus trayectorias educativas actuales y, por lo tanto, a la permanencia dentro del IPVI. Entablaremos un vínculo de los mismos con las vidas cotidianas de lxs estudiantes y las particularidades propias del IPVI.

Comenzaremos aludiendo a aquellos facilitadores que hacen referencia a los aspectos institucionales administrativos del IPVI. En este sentido, se hace alusión por un lado al hecho de que “no pagas nada, al contrario, te dan todo” (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022, p. 13). Este facilitador lo entendemos como central ya que responde a que, en general, la población que accede al IPVI, se caracteriza por contar con escasos recursos económicos. Por otro lado, encontramos relatos que detallan que:

En algunos lados (...) el pase que yo tenía no me servía. Como ir en otro colegio, allá en la diecinueve, el pase que yo tenía no me servía. Yo tenía solamente el analítico. Y acá me aceptaron con el analítico. (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022, p. 12)

En este sentido, podemos dar cuenta que el IPVI presenta una cierta flexibilización con respecto a la documentación requerida para el ingreso, que posibilita la reincorporación rápida de lxs sujetos a la educación formal. Al mismo tiempo, este acceso se enmarca en un vínculo directo con el director del IPVI:

Cuando vine hablé con M, que es el director yo estaba tan nerviosa que yo, tipo, estaba temblando y M me dice ‘sí tranquila, mirá, las clases empezaron hace un montón, pero...’ me dice ‘si vos para el lunes’ (estábamos a viernes) ‘para el lunes, me traes...’ eh... como la constancia de alumno regular ‘el mismo lunes arrancas’, me dice, ‘pero te tenés que poner las pilas’. Yo, a todo esto, cuando él termina de decir eso, yo estaba llorando. (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 4)

De esta manera, nos parece central destacar que a partir de la figura institucional con mayor autoridad del secundario, se busca garantizar una “accesibilidad universal” (Benegas, 2023; p. 2) de la educación la cual podemos encontrarla en relatos como: “El horario es súper cómodo, el lugar a mí me queda accesible porque estoy a dos cuadras (...) no estoy muchas horas tampoco, no hay nada como que yo digo ‘uh...qué garrón, no voy a ir más por esto’” (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 8). En este sentido, algunas de las exigencias institucionales responden a las características que atraviesan a la población que posee responsabilidades laborales, familiares, domésticas y de cuidado.

Por otro lado, encontramos relatos que adhieren a los espacios que desde el IPVI buscan responder a aquellas necesidades que presentan lxs estudiantes en cuanto al estudio:

Lo último que estoy haciendo últimamente es escribirme el resumen de lo que tengo que

estudiar en una hojita y ando con la hojita en el bolsillo y la voy leyendo. Y, por ejemplo, estoy esperando al micro y estoy leyendo ahí, pero sino trato de venir a las cinco al apoyo escolar (Entrevista a M, estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 8).

En este sentido, ante la imposibilidad de poseer un tiempo o espacio para dedicar concretamente al estudio por fuera de las horas de clase, se utiliza el espacio de apoyo escolar para poder realizarlo. Además, M también destaca un segundo espacio que ofrece la institución al sostener: “mayormente vengo con los nenes porque los tengo que dejar en el EPI” (Estudiante del IPVI, octubre 2022. p. 8). El EPI, podemos entenderlo entonces como un facilitador institucional y una posibilidad para las estudiantes mujeres cis y madres de continuar sus estudios secundarios, ya que nos encontramos con trayectorias educativas atravesadas por una organización y planificación familiar particularmente complejas, con una clara reducción de sus posibilidades en contextos de incertidumbre y hostilidad permanentes (Brancoli, Boucht y Cacciutto; 2014). Sin embargo, las trayectorias de las estudiantes encuentran una sostenibilidad en el IPVI por sus propias propuestas institucionales: “me dieron la posibilidad de que acá había un lugar donde la podían cuidar para que yo pueda estudiar” (Entrevista a D, estudiante del IPVI, octubre 2022. p. 1). Con el EPI, se contribuye a la organización familiar supliendo, momentáneamente, “la función tutelar de la unidad doméstica en las tareas de cuidado y crianza” (Brancoli, Boucht y Cacciutto, 2014; p.6).

Por otro lado, aparece en la totalidad de los relatos un facilitador central encarnado en lxs docentes. Por un lado, se hace referencia al “margen para el trabajo. No hay uno que te diga ‘no, esta semana te doy esto’. Las pruebas también, tipo te dan dos, tres semanas para los trabajos y las pruebas también, siempre avisan dos semanas antes” (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 9). En este sentido, lxs estudiantes destacan la propuesta pedagógica analizada en el capítulo dos, comprendiendo que “facilidades y comodidad te dan” (Entrevista a A, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 9). Además, se resaltan procedimientos pedagógicos como “la forma de explicar del profesor. Vos le decís que no entendés y te lo vuelve a explicar. La paciencia de él, es la paciencia de él” (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022. p. 11) que comparan con otras experiencias aludiendo a que “algunos profesores no tienen esa paciencia” (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022. p. 11). El acompañamiento docente es clave ya que la reincorporación al ámbito educativo luego de haber estado excludx del mismo por varios años se vuelve aún más complejo: “es como si fuera que empezamos desde el primer grado (...) Y volvemos a preguntar” (Entrevista a L, estudiante del IPVI, noviembre 2022, p. 11). De esta manera, damos cuenta que en la reincorporación al ámbito educativo se activan geografías afectivas donde se

revisitan territorios ya conocidos, desde otra posición subjetiva que permite objetivar de otra forma esta nueva experiencia (Martinez, 2016). En esta línea, aparecen re significaciones del vínculo docente-estudiante donde sucede que “el profesor esté siguiéndote, mandando mensajes, diciendo ‘che no dejes de venir’ (...) está bueno, que sean más así” (Entrevista a M, estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 3). Este vínculo no sólo se plantea como algo positivo, sino como un sostén necesario “más cuando ya llega una edad que uno dice ‘¿para qué lo voy a hacer?’ y que el profe te diga ‘no, dale venite’, ‘dale, te ayudamos’, eso está bueno” (Entrevista a M, estudiante del IPVI, octubre 2022. p. 3). Es así que la tarea de acompañamiento docente se vuelve central para el acceso, reingreso y permanencia dentro del sistema educativo ya que incentiva a lxs estudiantes a sostener sus trayectorias actuales:

No pensé nunca que alguien se iba a interesar en lo que haga yo, si estudio o no estudio, por fuera de lo que sería un familiar o amigo (...) que haya gente interesada así, en que alguien estudie ya siendo mayor. O sea, la oportunidad ya que te dan de estudiar, que estén ahí insistiéndote para que no dejes, alentándote. M, la profe N, todos los profesores, te dicen ‘no dejes’. Bueno, eso está bueno y esto me confirma más que hay gente que se interesa. (Entrevista a J, estudiante del IPVI, noviembre de 2022, p.11)

Por otro lado, en palabras de Martinez (2016) no basta con la gratuidad de la institución educativa para garantizar la permanencia dentro de la misma, son necesarias ciertas tramas comunales, solidarias, familiares -y vinculares- que ofrezcan marcos de contención para que ciertas subjetividades puedan afrontar los conflictos que suelen aparecer en su relación con lo institucional educativo. De esta manera, los vínculos afectivos funcionan como red de contención e incentivo, por ejemplo, en el relato de M quien refiere en relación a su pareja: “muchas veces pasó que dijimos no, no vamos a seguir, y el otro ‘dale, sí’” (Estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 9). Es por esto que el tránsito por las geografías afectivas que reconectan a lxs estudiantes con la institución educativa nunca se genera en soledad ya que siempre existe un acompañante que sigue y escolta ese recorrido (Martinez, 2016). En este sentido, estos acompañantes provienen en situaciones como las de L, de integrantes de la propia familia:

Le veo la cara porque voy a mi colegio y me dice ‘vos podés, vas a salir y vas a hacer lo que vos siempre quisiste’. Así que tengo el apoyo de mi mamá, de mi padrastro y de mi hermana que terminó el año pasado. (Estudiante del IPVI, Noviembre 2022, p. 7)

Así, encontramos que la relación que lx acompañante tenga con lo escolar es relativa para ejercer su función con lx estudiante, ya que muchas veces también devienen de trayectorias educativas incompletas. Lo fundamental en esta relación es el lazo afectivo que los acompañantes poseen con lxs estudiantes y la seguridad que les brindan ante esta nueva

experiencia. De esta forma, lo central en las experiencias de acompañamiento es el “paraguas amoroso al que se puede recurrir por si las cosas no salen como se esperaba” (Martínez, 2016; p. 41).

En este sentido, podemos decir que estas redes de contención tienen vínculo directo con las trayectorias sociales mencionadas en el apartado anterior, ya que, como sucede en el caso de J, la flexibilidad que le permite su jefe aparece como un facilitador para su sostenibilidad educativa: “estoy estudiando gracias al chabón, me deja salir temprano. Yo le dije ‘no me mandes muy lejos, porque si no te lo dejo’ y me dijo que estaba bien” (Noviembre 2022. p. 4). Finalmente, otro aspecto facilitador que resaltaron lxs estudiantes tiene que ver con la ubicación de la institución: “es más cómodo porque está acá en el barrio. Vivo acá a cuatro pasajes” (Entrevista a S, Septiembre 2022, p. 8). En este punto, quisiéramos enmarcarnos desde la noción de territorialidad humana propuesta por María Graciela Spataro (2008) quien la entiende como una construcción social en la que el territorio posee una dimensión temporal y espacial en donde convergen fenómenos sociales que construyen una historia común. Es así que entendemos al territorio como una confluencia de elementos estructurales y dinámicos en constante interacción que configuran una especificidad propia, histórica y social. De esta manera, se vuelve fundamental no sólo la cercanía a sus hogares, sino también a las rutinas cotidianas de reproducción. Así, en el relato de D, estudiante del instituto, sostiene que eligió el IPVI “porque estaba cerca. Tenía al colegio cerca de mi trabajo, del jardín de mi hija, de mi familia” (Octubre 2022, p. 8). A partir de este relato podemos resaltar la importancia de una configuración territorial que no sólo garantice el acceso a la educación para vecinxs de un barrio que no podrían hacerlo por fuera del mismo, sino también presente una oportunidad para aquellxs que despliegan sus trayectorias sociales dentro del mismo barrio aun viviendo en su periferia. En este punto D, estudiante del instituto, relata: “del trabajo salgo y vengo para acá. No tengo que tomar colectivos ni viajar” (Octubre 2022, p.8). Entendiendo al territorio urbano como una producción, un espacio “tatuado por la historia y la cultura” (Marín Ocampo, 2005; p. 3. Mencionado en Spataro, 2008) construido por las prácticas, estrategias, percepciones y las formas de leerlo que poseen las personas que lo componen, podemos decir que hay una transformación en las significaciones que lxs vecinos construyen del barrio y de sí mismxs a partir de asistir al IPVI ya que, la existencia misma de la escuela es considerada como “algo positivo que se hizo en el barrio, que es tener un lugar con primaria, un secundario y, en poco tiempo, va a tener un terciario si esto sigue así” (Entrevista a S, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 18). Por otro lado, el espacio territorial que se construye dentro del instituto también es un facilitador ya que habilita la configuración de nuevos vínculos, como el caso de S quien

sostiene: “en este grupo creo que tengo tres personitas que son fieles... Son vecinos y los conocí acá adentro. O sea, convivíamos, nos cruzábamos” (Entrevista a S, estudiante del IPVI, septiembre 2022, p. 11).

Por otro lado, indagamos acerca de las situaciones concretas que lxs estudiantes encuentran como obstáculos para permanecer en la institución escolar o, muchas veces, poder cumplir efectivamente con las exigencias de la misma. Si bien algunxs, como destacamos en el caso de J, identifican que sus vínculos laborales son los que les facilitan sostener la escolaridad, también se resalta la situación de L, estudiante del instituto, quien trabaja realizando guardias por turno que sostiene: “algunas veces no se me presenta la chica de mis relevos, sí, ahí no vengo, se me dificultan ahí” (Noviembre 2022, p. 13). En este sentido, los obstáculos del ámbito laboral a veces son constituyentes de situaciones que imposibilitan cumplir con las exigencias de la institución, como las de la asistencia:

Una vez, cuando estaba rindiendo contabilidad pedí para venir (...) y no me dejaron. Tenía prueba y, encima que estudié toda la noche, hasta las tres de la mañana, y al otro día me dicen que no viene una. Ahí sí me quise matar. (Entrevista a L, estudiante del IPVI, Noviembre 2022, p. 13)

Otros obstáculos que lxs estudiantes identifican en el sostenimiento de sus trayectorias educativas son los relacionados con los entornos familiares-vinculares. Estos, se encuentran atravesados por problemáticas complejas anteriormente mencionadas, que atraviesan el sostenimiento y permanencia: “hay días que sí, cuando te toca la parte familiar, la parte económica, vos te querés echar atrás” (Entrevista a S, estudiante del IPVI, Septiembre 2022, p. 19). Por otro lado, podemos dar cuenta de otros obstáculos en las estudiantes mujeres cis y madres, quienes asumen ciertos roles de cuidado dentro de sus hogares en situaciones como las de D, que sostiene:

Estoy a la expectativa con las operaciones de mi hijo (...) yo creo que eso va a ser la dificultad más grande que yo tenga, porque voy a tener que estar en el hospital, porque yo le tengo que hacer las curaciones una vez que salga del hospital. Eso me llevó un montón. Creo que va a ser la única dificultad (...) lo único que, por ahí, me trabe y me pierda algunas clases hasta que él más o menos cicatrice después de su operación. (Octubre 2022, p.8)

En este sentido, la complejización característica de estos contextos, se expresa en tareas de cuidado que conllevan situaciones de extrema dificultad, acaparando y constituyéndose en jornadas exhaustivas que, nuevamente, imposibilitan el cumplimiento de las exigencias propias del sistema educativo formal, como la asistencia y el sistema de aprobación.

Por otro lado, dentro de estos obstáculos relacionados con los entornos familiares-vinculares, pudimos dar cuenta de que, así como ciertos estudiantes comprenden las tramas familiares-vinculares como facilitadores que contienen, sostienen y motorizan la permanencia en el instituto, aparecen ciertas situaciones como las de A, estudiante que expresa:

Con mi mamá lo que me pasa es que cuando yo quería estudiar eh... yo le decía 'mamá me gustaría estudiar', porque esto, siempre le dije 'mi sueño es ir a la facultad' y me dice 'si tu sueño hubiese sido ir a la facultad no hubieses sido mamá'. (Septiembre 2022, p. 6)

En estos casos, podemos dar cuenta de cómo ciertas tramas familiares-vinculares funcionan como obstáculos que desalientan el retorno y permanencia dentro de la escuela, e incluso, las posibilidades de continuar con estudios de nivel superior. Este obstáculo, además, se construye sobre estereotipos y roles de género que son relegados a las maternidades y entienden que las responsabilidades de cuidados recaen en quienes encarnan estos roles.

Finalmente, podemos dar cuenta de otro tipo de obstáculos que los estudiantes destacan el cual tiene relación con las estructuras que devienen de la institución escolar: las instancias evaluativas. Así, aparecen relatos como los de M, estudiante de la escuela, que sostiene: "me pasaba al principio con las evaluaciones. Me decían 'evaluación' y era como que me agarraba un cortocircuito me mal y tenía ganas de levantarme e irme" (Octubre 2022, p. 9).

En este sentido, podemos dar cuenta de que ciertas instancias contienen una carga negativa, construida en la mayoría de los casos a partir de experiencias previas: "me ponía mal porque decía 'no, no me va a salir, no me va a salir, no me va a salir, no me va a salir'" (Entrevista a M, estudiante del IPVI, octubre 2022, p. 9). Es así, que podemos denotar una cierta transferencia de las connotaciones negativas sobre las instancias propias y tradicionales de las instituciones escolares generando frustraciones sobre los estudiantes y sus propias trayectorias educativas. Así es como lo expresa S, estudiante del instituto que sostiene que "lo único frustrante es cuando llega la prueba, es lo único frustrante que puede haber en un colegio" (Septiembre 2022, p. 16).

A lo largo de este capítulo pudimos dar cuenta de un análisis exhaustivo de las trayectorias educativas actuales de los estudiantes del IPVI con el fin de, como nos propone Molina Galarza (2015), ahondar en los modos en que se hace efectivo el derecho a educarse en aquellas poblaciones que sufrieron la falta de acceso a la educación en etapas pasadas. Lo hemos realizado a partir de la mirada y los relatos de los propios estudiantes para poder comprender aquellos fenómenos que tienen lugar en la educación de jóvenes y adultos. Así, por un lado, buscamos dar con aquellos facilitadores que son adjudicados a las dinámicas que propone el

IPVI y, por lo tanto, podemos considerarlos logros institucionales, como aquellos que devienen de las propias realidades de lxs estudiantes. Y por otro, ahondamos en los obstáculos que, en su mayoría, devienen de las situaciones particulares y complejas en las que lxs estudiantes se encuentran inmersos, poniendo como único obstáculo institucional la instancia evaluativa. En esta instancia, quisiéramos resaltar el hecho de que lxs estudiantes encuentran, en términos cuantitativos, más facilitadores dentro de la institución escolar que fuera de ella y, por el contrario, encuentran más obstáculos por fuera de ella. En este sentido podemos decir que, a pesar de los escenarios adversos que han sido expuestos donde convergen las exigencias laborales, la sobrecarga de responsabilidades domésticas, las problemáticas familiares y tramas territoriales complejas, lxs estudiantes logran poner en juego, organizar y reorganizar los recursos con los que cuentan cada día apostando a la educación. Y es en estas apuestas donde la institución escolar encuentra una segunda oportunidad con estas poblaciones para generar las condiciones en las que se pueda garantizar y hacer efectivo el derecho a la educación.

Para finalizar, consideramos que de este análisis se desprende el interrogante respecto a aquellos obstáculos que devienen de instituciones escolares que no pueden sortear instancias expulsivas en las que suele caer el aparato educativo formal, en los cuales no hayamos podido indagar a partir de las entrevistas y los relatos de lxs estudiantes.

Consideraciones finales.

El presente TIF tuvo como objetivo general conocer y analizar cómo la organización institucional y pedagógica del IPVI impacta en las vidas cotidianas y procesos de aprendizaje de sus estudiantes y cómo esto se vincula con la propuesta institucional durante el año 2022.

A tal fin, en el primer capítulo hemos dado cuenta que históricamente la escuela se ha configurado como un aparato homogeneizador. En tanto institución social, la misma se compone estructuralmente por determinadas normas, exigencias y rigideces institucionales que son impuestas para todxs lxs sujetos estudiantes. Frente a estas, aquellxs sujetos que no logran incorporarse y adaptarse a las mismas, terminan quedando por fuera del sistema educativo formal. En este sentido, la EDJA se compone por sujetos que no completaron o no accedieron a la escolarización en las edades normativamente estipuladas, teniendo el derecho a la educación vulnerado. De esta manera la EDJA se ha ubicado dentro del sistema educativo como una modalidad compensatoria, constituyendo así un campo sumamente heterogéneo, compuesto por diversas experiencias y definiciones. La configuración del mismo estuvo determinada en función de cada momento histórico y político y el rol adoptado por el Estado Nacional. A partir del análisis realizado, entendemos que el lugar que ocupó la educación en general, y la EDJA en particular en cada período, se corresponde con la perspectiva de lxs sujetos y el proyecto de país a los que cada gobierno apeló. De esta manera, si bien entendemos que la LEN introdujo cambios concretos y significativos en relación a la EDJA, en tanto se la reconoce como modalidad específica, actualmente sigue ocupando un lugar relegado dentro del sistema educativo. Por otro lado, a partir del recorrido histórico y conceptual realizado, comprendemos que las organizaciones sociales y la Iglesia Católica, constituyen actores fundamentales dentro de este campo. Ya que históricamente, son estos sectores los que se han organizado para construir y sostener estos espacios, especialmente en los momentos en que el Estado se corre de su rol como ejecutor y garante del acceso a la educación. Por consiguiente, los avances y retrocesos que se han producido en relación a la EDJA, configuran un campo sumamente complejo y con grandes falencias para incorporar y garantizar el acceso a la educación secundaria de la población.

Buscando adentrarnos en nuestro universo de análisis, en el segundo capítulo hemos desarrollado las características demográficas principales del barrio en el que se inserta la institución, dando cuenta que involucra a la población con mayor vulneración de sus derechos básicos dentro de CABA. En línea con esto, analizamos el entramado barrial del cual forma parte el IPVI, en donde se constituye como la única escuela secundaria. A su vez, dimos cuenta

de la inscripción del instituto dentro del proyecto de la pastoral villera, el cual busca fortalecer los lazos comunitarios y sociales dando respuesta a las problemáticas que atraviesan a lxs vecinxs, a partir de las cuales, se conformó el secundario nocturno para jóvenes y adultxs. En esta línea, analizamos la propuesta curricular, centrándonos en los aspectos institucionales y administrativos que se ven modificados en su práctica. A través de esto, pudimos dar cuenta de que se entiende a la educación como un proceso pedagógico que se adquiere de manera paulatina, que convoque desde el deseo e intereses de quienes la transitan y que debe involucrar otros espacios que se dan por fuera de las aulas, respondiendo a las necesidades de sus estudiantes. En línea con este objetivo, visualizamos cómo desde el equipo de la escuela se busca flexibilizar algunos aspectos formales. En este sentido, encontramos que las modificaciones curriculares se construyen con el objetivo de que lxs estudiantes puedan posicionarse en los lugares del saber. Así, desde la mirada de lxs docentes, la educación se comprende como un derecho y, también, potencia para pensar diferentes proyectos de vida y medio a través del cual poder insertarse y posicionarse de otras formas en la sociedad. En este sentido, encontramos que si bien las concepciones tradicionales de la escuela se ven modificadas para poder garantizar la inclusión y permanencia de lxs estudiantes, esto surge de la propia voluntad del equipo directivo y docente, y de las concepciones propias que construyen sobre lxs estudiantes. De esta manera, damos cuenta que no existe un marco normativo regulador que forme a lxs docentes desde un campo específico en la docencia para jóvenes y adultxs, por lo que su aplicación recae finalmente en las individualidades de quienes la llevan adelante. Así, en este capítulo hemos analizado cómo desde la institución en general y lxs docentes en particular, se configura una propuesta institucional y pedagógica a fin de contribuir al acceso y sostenibilidad en el sistema educativo de lxs sujetos que concurren al IPVI.

En línea con esto, en el capítulo tres analizamos las trayectorias educativas de lxs estudiantes, centrándonos en sus experiencias educativas previas en vinculación con las condiciones materiales que configuraban sus existencias en esos momentos. Dimos con la particularidad de que sus entornos vinculares y familiares se caracterizaron por una constante reconfiguración que marcó una inestabilidad latente, en hogares de bajos recursos, con feminidades a cargo. A partir de estas configuraciones, es que ahondamos en aquellos facilitadores que lxs estudiantes encontraron para la permanencia en las instituciones educativas previas. Así, tuvieron lugar ciertas flexibilizaciones de normas institucionales, el rol central de algunxs docentes y directivos y, en algunas situaciones, se destacó el sostén activo de las redes vinculares y familiares. Frente a estos facilitadores, se opusieron variados obstáculos vinculados a la organización institucional como las dificultades en acceder a los conocimientos, las propuestas

pedagógicas llevadas adelante por determinados docentes, las distancias físicas entre las residencias y las instituciones escolares, y los vínculos conflictivos con los grupos de pares, mediados por el acoso escolar. Con respecto a los aspectos estructurales, se identificó la posición económica que llevó a una inserción laboral temprana, y las experiencias de maternidad y paternidad en contextos vulnerables como casos determinantes en la interrupción de las trayectorias educativas. Por otro lado, pudimos identificar cómo muchxs adjudicaron las interrupciones a una decisión personal, responsabilizando a sus propias individualidades e invisibilizando aquellos aspectos sociales, económicos e institucionales que incidieron en la interrupción. Sin embargo, consideramos que las condiciones objetivas y subjetivas que lxs sujetos atravesaban en esas experiencias no se constituyen como causa lineal de la interrupción escolar, sino que la misma se debe al entrecruzamiento entre dichas condiciones, las rigideces propias del sistema educativo y las ofertas institucionales vigentes.

Por último, en el cuarto capítulo nos enfocamos en las representaciones sociales de lxs estudiantes en torno a la educación y la escuela, entendiendo que las mismas se configuraron en relación a sus experiencias educativas previas y actuales. Esto nos permitió dar cuenta de la persistencia de determinados imaginarios vinculados a ciertas representaciones hegemónicas del modelo tradicional de educación. Principalmente, observamos la equiparación de la educación con la escolarización, eliminando la existencia de la multiplicidad de saberes que se construyen por fuera del aparato formal. También, la educación-escolarización apareció ligada a la posibilidad de movilización dentro de la estructura social. En este sentido, se la asocia a la incorporación de capital cultural y simbólico que lxs posiciona desde un lugar del saber en las estructuras sociales dentro y fuera de sus entornos vinculares y familiares y a una mejora de las condiciones materiales concretas a través del mejoramiento laboral. Dimos cuenta de cómo estas significaciones encuentran su correlato en las visiones que lxs estudiantes poseen sobre su participación en el instituto, donde se pudieron percibir sólo cambios en sus vidas cotidianas ligados a la distribución del tiempo entre la jornada laboral, las tareas domésticas y de cuidado. Específicamente, las estudiantes mujeres cis tensionan sus jornadas educativas con estas tareas, llegando a poner en cuestionamiento la continuidad del estudio. Además, aparecieron cambios en los ámbitos laborales y con respecto a una nueva mirada del saber que posibilita la apertura a nuevos deseos y el reconocimiento de la potencialidad que poseen para poder continuar con los estudios una vez terminado este nivel. De esta manera, a diferencia de las representaciones sociales que poseen lxs estudiantes en torno a la escuela secundaria como una posibilidad de mejora socioeconómica en sus vidas cotidianas, en la realidad de sus relatos, no encontramos una linealidad entre su acceso y permanencia en la secundaria y una modificación real de sus

condiciones materiales de lxs estudiantes. En este sentido, las modificaciones que se identifican son en los aspectos más micro y cotidianos. Igualmente, son estas significaciones de lxs sujetos las que configuran la decisión de retomar, permanecer e intentar concluir sus estudios secundarios.

Siguiendo con esta línea, reconstruimos los aspectos estructurales que caracterizan las trayectorias educativas de lxs estudiantes en la actualidad. Ahondamos en las situaciones laborales que continúan signadas por una precarización laboral. Estas se diferencian en tanto que las mujeres cis realizan trabajos feminizados, además de cumplir con las tareas domésticas y de cuidado de sus entornos familiares y vinculares. En este sentido, aparece particularmente en situaciones encarnadas por feminidades, la existencia de redes en las que se redistribuyen y delegan las tareas, principalmente de cuidado, que posibilitan concretamente la sostenibilidad de sus trayectorias educativas. Finalmente, expusimos los facilitadores que encuentran para la permanencia en el IPVI, donde algunos de ellos se repiten de las experiencias previas, como ciertas flexibilizaciones institucionales y el vínculo docente-estudiante. Por otro lado, aparecieron nuevos facilitadores, como los espacios por fuera del aula: el apoyo escolar y el EPI. Esto evidenció que si bien ciertos aspectos estructurales se continúan en las vidas actuales de lxs estudiantes, los aspectos que se modifican y adquieren total centralidad son las relacionadas con las redes vinculares que acompañan y sostienen desde lo afectivo y lo económico. Por otro lado, dimos con el facilitador que se desprende de la ubicación territorial del instituto, poniendo a la terminación de los estudios secundarios como una posibilidad concreta y físicamente alcanzable, dentro de las cotidianidades de lxs estudiantes. En este sentido, pudimos notar que pocxs estudiantes mencionaron la distancia física al colegio como factor de interrupción de sus trayectorias educativas previas, pero nos encontramos con que la mayoría de ellxs mencionó como facilitador central el hecho de que el colegio esté dentro del barrio, cerca de sus casas. De esta forma, denotamos la importancia de la creación de demanda con respecto a un acceso a la educación que no es previamente considerado, sino hasta que la escuela se hace presente en el territorio. Finalmente, los obstáculos que tuvieron lugar en la actualidad se relacionan con las situaciones laborales o familiares que potencialmente pueden afectar el tiempo dedicado a la escuela, junto con aquellos entornos vinculares que desalientan estas trayectorias. Otros surgen de las estructuras institucionales como las instancias evaluativas, que devienen de las responsabilizaciones individualizadoras en sus trayectorias educativas previas. Es a partir de esto que pudimos concluir que lxs estudiantes actualmente encuentran cuantitativamente más facilitadores dentro de la institución escolar que fuera de ella y, por el contrario, encuentran más obstáculos por fuera que por dentro de ella. De esta manera,

pudimos concluir que a fin de posibilitar un mayor acceso y permanencia dentro de las instituciones escolares, es necesario que la escuela construya sus propuestas curriculares y pedagógicas contemplando no sólo las realidades objetivas de lxs estudiantes, sino que también, involucre sus deseos y motivaciones.

Para finalizar, consideramos relevante plantear algunos interrogantes que nos surgieron en el desarrollo de esta investigación. Es así que nos preguntamos, ¿qué transformaciones deberían producirse en el marco legal y normativo en torno a la EDJA para garantizar un mayor acceso y permanencia de la población destinataria? En este sentido, ¿cuáles serían las modificaciones necesarias para afianzar y fortalecer la especificidad de la modalidad en función de las particularidades de la población? Si bien estos interrogantes quedan abiertos, entendemos que la forma de abordar y de pensar esta modalidad, debe incorporar la perspectiva de lxs sujetos y contemplar las especificidades propias de sus realidades y recorridos. En este marco, aparece el Trabajo Social como disciplina que potencia la producción de conocimientos colectivos, al mismo tiempo que se posiciona desde una práctica política capaz de visibilizar esta problemática. Desde este campo profesional entonces, es que se pueden pensar intervenciones orientadas a una verdadera inclusión de los grupos menos favorecidos, como es el caso de los sectores populares y su incorporación al ámbito educativo.

Bibliografía

Acosta (2009) Derecho a la educación y escolarización en América Latina. Colección Política, Políticas y Sociedad, serie Democracias en revolución & revoluciones Mariela Alejandra Acevedo ... [et al.]; compilado por Felicitas Acosta. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020.

Baquero (2001) La educabilidad bajo sospecha. Aparece en Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 9. Universidad Nacional de Quilmes.

Benegas (2023) Inclusión educativa. Ficha de cátedra de la materia electiva “La educación como campo de intervención”, cátedra Echevarría, de la Lic. en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Bourdieu (1988) Cosas Dichas. Gedisa. Bs.As.

Bourdieu (1991b) La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto (Trad M del C Ruiz de Elvira) Taurus.

Bourdieu; J. Passeron (1964) Los herederos: los estudiantes y la cultura. Colección sociológica y política. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Bourdieu; L. Wacquant (1995) Respuestas por una antropología reflexiva. Grijalbo. México.

Bráncoli (2016) Educar (Se) en la periferia: jóvenes, trayectorias y soportes.

Bráncoli, N. Boucht y C. Cacciutto (2014) Territorios urbanos y pobreza persistente. Cap. IV, Apartado 8. UBA, Colección Ciencias Sociales.

Brusilovsky (1996) Educación de adultos: conceptos, realidades y propuestas. Diálogos N° 1. Madrid España.

Brusilovsky; M. E. Cabrera (2005). Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones. Convergencia. Mayo – agosto 2005. México: UAEM (277-311).

Brusilovsky; M. E. Cabrera (2012) Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), México. Disponible en:

http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones_electronicas/silvia_brusilovsky.pdf

Carballeda (2008) *La intervención en Lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas*.

Castillo y De Oliveira Barbosa (2009) *Universo familiar y procesos demográficos*, en Marina Ariza Castillo y Orlandina De Oliveira Barbosa (coords.). *Imágenes de familia en el cambio de siglo*. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Charlot (2014) *La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones*. *Polifonías Revistas de Educación*. Año III, N°4.

Crenshaw (1989) *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, *University of Chicago Legal Forum*, 1989, pp. 139-167.

De la Fare (2010) *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica*. Serie: Cuadernos de Investigación, 2. DINIECE/ME.

Dirección Nacional De Educación Del Adulto – DINEA (1971) *Fundamentos y Alcances de la Educación del Adulto en Argentina*. Serie Divulgación, 2. Ministerio de Cultura y Educación, Bs. As.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2010) *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Boletín de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, series de informes de investigación n°1. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Argentina.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2011) *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento* DiNIECE / Serie Informes de Investigación N° 3 - Abril de 2011.

Gibbs (2012) *El análisis de datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Hernández; A. M. Facciolo (1984) Educación de Adultos en la Argentina de la última década. En RIEDA, Vol. 7, N° 1 y 2, CREFAL, Pátcuaro/México y en [http://www.crefal.edi.mx/biblioteca digital crefal](http://www.crefal.edi.mx/biblioteca_digital_crefal). Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/157002/CONICET_Digital_Nro.1e61a807-b3d1-48e2-969f-e9c3ed9c7745_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Huergo y Fernandez (2000) Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones. Universidad Pedagógica Nacional, Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000 - 320 páginas.

Krieger (2015) La educación en los barrios: El plan FinEs. Un estudio de caso en la periferia platense (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1157/te.1157.pdf>

Ley 26.206 de 2006. Por la cual se reglamenta la Educación a nivel Nacional. 14 de diciembre de 2006.

Ley N° 1420 de 1884. Por la cual se reglamenta la Educación Común. 8 de julio de 1884.

Ley N° 26.075 de 2006. Por la cual se reglamenta el Financiamiento Educativo a nivel Nacional. 9 de enero de 2006.

Llosa (2005) Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente. Cuadernos de cátedra. Opfyl. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Lupo (2014) Entre la calle y la escuela: Procesos escolares de los adolescentes y jóvenes en situación de calle.

Martínez (2015) Derecho a la educación en América Latina: El desafío de la inclusión en el reconocimiento de las diferencias. En A. Palacios (Comp.), Claves para incluir: Aprender, enseñar y comprender... Buenos Aires: Noveduc.

Martínez (2016) Las trayectorias furtivas. Tránsitos posibles de la escolarización. Revista Interamericana de Educación de Adultos. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, México.

Martuccelli (2007) Cambio de rumbo, Santiago: LOM.

Messina (2016) La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 38, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 109-126. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545337007>

Millet (2020) Cisexismo y Salud. Algunas ideas desde otro lado. Puntos Suspensivos ediciones. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación, CABA (2015) Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Orientado del Bachillerato. 2015

Ministerio de las mujeres, políticas de género y diversidad sexual; Gobierno de la provincia de Buenos Aires (s/f) Hacia la distribución igualitaria de las tareas de cuidado. Género y territorio, herramientas feministas para la gestión local.

Molina Galarza (2015) Escolarización secundaria de jóvenes y adultos/as en Mendoza. Revista iberoamericana de educación, vol. 68, núm. 1. Organización de Estados Iberoamericanos.

Montesinos; L. Sinisi; S. Schoo (2010) Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. FAHCE-UNLP

Patiño Sánchez (2017) Tejiendo conocimientos en los círculos sentí-pensantes. Hacia un Trabajo Social Decolonial y del Buen Vivir. Colección INDISCIPLINAS, Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social. Universidad de Mar del Plata (EUEM).

Pederiva (2019) Disfruta la incertidumbre, contrapuntos entre el emprendedurismo y la economía popular. En Bajo sospecha. Debates urgentes sobre las clases trabajadoras en la Argentina. Callao, cooperativa cultural.

Puiggrós (1994) Imperialismo, Educación y Neoliberalismo en América Latina. Editorial Paidós, México. Capítulo 3: “Desarrollismo y Educación”.

Rodríguez (1991). La educación de adultos en Argentina, en Puiggrós, A. (Dir.) Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina. Tomo II, Galerna, Buenos Aires.

Rodríguez (1994) La Educación de Adultos en Argentina. Perspectiva histórica, en Finnegan, F. La Educación de Adultos en la Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones. MERCOSUR. Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina y OEA.

Rodríguez (2003) “El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos”. En Puiggrós, Adriana (Dir.) Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la Educación Argentina Tomo VI, 1a ed. 1996, 1a reimpresión. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez (2008) Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina. México: Centro de Cooperación Regional para la educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Rodríguez (2009) Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe, en Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) Perspectivas históricas de la educación de personas adultas, vol. 3, Universidad de Salamanca. Disponible en http://www.usal.es/efora/efora_03/n3_01_rodriguez.pdf

Rodríguez (s/f) Educación de adultos en América Latina. Reflexiones en vistas a la CONFINTEA. Políticas de mejora o políticas de igualdad. Mimeo.

Sampieri, R. (2014) Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. Capítulo 5. En Metodología de la Investigación. Editorial: McGRAW-HILL.

Santillán (2007) La “educación” y la “escolarización” infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. Revista Mexicana de Investigación Educativa, No 34. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Sirvent (1996) Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V, No 9. (65.72)

Spataro (2008) La noción de territorialidad en Trabajo Social. Edición N° 51. Margen, Periódico digital de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen51/spataro.html>

Tenti Fanfani (2001) Sociología de la Educación. Cuadernos Universitarios 1. U. N. d. Q. Ediciones. Bernal, Provincia de Buenos Aires.

Tenti Fanfani (2003) La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. IIPE- Educación Media para todos.

Tiramonti, M. Arroyo, M. Nobile, N. Montes, N. Poliak, M. A. Sendón y S. Ziegler (2008) Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. En Revista Propuesta Educativa No 30, Noviembre.

Tröhler; T. Popkewitz y D. Labaree (2011) Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century. Comparative visions. Nueva York, Routledge.

Varela (2004) La entrada al terreno institucional. Tramas, N°20. Universidad Autónoma de México, ISSN 0188-9373.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006) Estrategias de intervención cualitativa. Barcelona, España. Editorial Giadina.

Páginas web

Cabify (s/f) Lo que nos mueve. <https://cabify.com/ar/sobre-nosotros>. [Consultado el 17/03/2024]

Dirección general de estadísticas y censos, Ministerio de Hacienda y Finanzas GCBA (2021) Distribución porcentual de población por condición de pobreza multidimensional según comuna. Ciudad de Buenos Aires, Años 2019/2021. Recuperado en: <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=122433>

Dirección general de estadísticas y censos, Ministerio de Hacienda y Finanzas GCBA (2021) Tasas de actividad, empleo, desocupación y subocupación horaria de la población de 10 años y más por comuna. Ciudad de Buenos Aires. Años 2006/2022. Recuperado en: <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=70420>

Dirección general de estadísticas y censos, Ministerio de Hacienda y Finanzas GCBA (2021) Ingreso medio de la población de 10 años y más según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Años 2008/2022. Recuperado en: <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=82447>

Dirección general de estadísticas y censos, Ministerio de Hacienda y Finanzas GCBA (2021) Promedio de años de escolaridad de la población de 25 años y más por sexo según comuna y dominio. Ciudad de Buenos Aires. Años 2010/2022. Recuperado en: <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=77141>

Dirección general de proyectos de tecnología educativa (2022) Buscador de establecimientos educativos. Recuperado en: https://buscatuescuela.buenosaires.gob.ar/buscador/escuelas?_token=Bc841o4dU1mrKI24tz8DT5gGXyh2aPHmu8Vc0I95&filtro_gestion=&filtro_barrrios%5B0%5D%5B0%5D=19&filtro_niveles%5B0%5D%5B0%5D=2

Registro Nacional de Barrios Populares (2023) Acceso a los servicios básicos. Recuperado en <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/0a127285-4dd0-43b2-b7b2-98390bfd567f/page/kIATC> [consultado el 10/02/2024]

Registro Nacional de Barrios Populares (2023) Información sociodemográfica, situación de las personas. Recuperado en https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/0a127285-4dd0-43b2-b7b2-98390bfd567f/page/p_hausivyqyc [consultado el 10/02/2024]

Anexo

Anexo I: entrevista a N

Datos de la entrevista.

Fecha: 8 de diciembre de 2022

Modalidad: presencial en el IPVI

Entrevistadoras: Aldana Alves Arias (A), Lara Nahir Picone (L), Victoria Sinardi (V)

Entrevistada: N (docente del IPVI)

Desgravación de la entrevista.

A: Bueno, cargo desempeñado.

V: Turno noche, principalmente.

N: Turno noche, soy profesora de lengua de primero, segundo y tercero "A". Soy la jefa del Departamento de Comunicación. Soy tutora de primero "A" y segundo "A", y eh... el referente de pastoral de turno noche. Ese cargo es no rentado.

V: Bueno igual esto va a estar todo grabado. Bueno, ¿Hace cuánto tiempo desarrollas estos cargos en la institución?

N: casi todos desde 2017, algunos no porque no estaban creados. La escuela abre en 2017, yo entro en 2017 a dar clases en primer año, pero tenía, venía con una muy mala referencia porque mis directores creían que, o sea la persona que me llevo, que era el cura que estaba a cargo ese momento había llevado tres personas al otro al turno mañana que había arrancado ahí y las tres personas no habían dado con el tono del colegio. Entonces me llevó a mí el turno noche y me quería dar primero y segundo año. Nosotros salimos en primero y en segundo y mi director peleó para que solo me diera un curso porque dijo estaba ser otra persona con pocas disponibilidad para trabajar en este modo y entonces como dicen todos empecé en menos 10. Pero, como pasa siempre, la persona que estaba en segundo año no quiso continuar porque es muy desgastante ir, entonces me dieron primero y segundo y después abrimos tercero, así que tuve el primero, segundo y tercero, como profesora de Lengua. Ahí teníamos una sola división: primero, segundo y tercero. Y después salieron las tutorías, porque el estado te va dando la subvenciones como de a poco no es que de repente te arma toda una escuela, vos vas pidiendo y te van dando, vos pidiendo y vas negociando, creo que al otro año nos dieron las tutorías y

ahí me dieron las tutorías a mí y por ejemplo, soy jefa departamento hace dos años porque no existía ese cargo, o sea me lo dieron cuando existió y de hecho necesitamos seis jefe departamento, tenemos tres, faltan otros tres cargos que en algún momento saldrán. Claro, pero todo es así como que se va como armando, es una escuela que se armó en cero.

V: y vos, o sea, entonces empezaste...

N: Empecé con la escuela. Los primeros egresados fueron mis alumnos en primero, segundo y en tercero, que es el grupo de T.

V: Ah...

N: Ese grupo fueron mis alumnos en primero, en segundo y en tercero. Ellos fueron mis primeros alumnos adultos, su primer día de clases fue muy gracioso, yo entré y dije ustedes nunca tuvieron clases, yo nunca di clases en adultos, así que bueno, vamos a ver qué hacemos todos juntos. Entonces la primera vez para ustedes también para mí, así que algo algo bien, o sea, nos va a salir mal al principio, algo vamos a hacer y vamos a estar bien.

L: y después ¿el resto de los años cuando se fue abriendo, o sea, segundo y tercero?

N: o sea, abrimos con primero y segundo y tercero se abrió al año siguiente, cuando ese segundo paso a tercero.

V: Bien...

N: La promoción de T fue la primera promoción que hizo con nosotros primero, segundo y tercero. La promoción de V, que es la otra preceptora que vieron, empezó en segundo, porque era gente que ya había hecho primero y segundo año, venían de la provincia y habían hecho noveno, que era lo obligatorio hasta ese momento, entonces hacían el otro pedacito. Entonces eso, se anotaron en su primer año en la escuela y fue segundo y eso, hicieron segundo y tercero y esa fue nuestra primera promoción. Pero bueno, todos les dicen que son una promoción de mentira porque claro hicieron dos años, no tres, pero está bien.

L: Bien, ¿y qué objetivos educativos se buscan cubrir en cada uno de los años en primero, segundo y tercero?

V: en relación a tu materia...

N: ah, en relación a mi materia, ok.

A: Si querés podés explayarte...

N: No, primer año... yo soy la tutora de primero y segundo, entonces marco bastante la cancha de mis colegas, de directivas institucionales que me parece que con M estamos bastante de acuerdo. Yo soy la profesora más vieja, la que tiene más horas fuera de planta, entonces en el turno noche termino funcionando como una especie de, no sé, coordinadora suplente. O sea, fui la directora suplente cuando M se fue en las dos veces que tuvo una licencia, entonces tengo

un lugar ahí un poco jerárquico, no marcado, pero bueno, la gente me viene a preguntar cosas ¿no? en lo cotidiano, la gente me viene a preguntar cosas. Eh... Y entonces creo que con M acordamos un montón en eso. Primer año es demostrarle al alumno desde todas las asignaturas que el secundario es algo que él puede hacer. Cada asignatura tiene que hacer eso de la manera que pueda, el profesor de matemática que tiene que lograr que la matemática no sea un tabú y no sea la materia que saben que no van a poder hacer, yo tengo que lograr que no les importe escribir con faltas de ortografía y se animen a escribir igual. Digo en cada materia, en cada área, primer año es... la escuela sí es un lugar para vos, Vos pensaste que no, en tu casa... porque muchos vienen a decir “no, mi familia me decía que para qué va a ser la escuela”

V: de hecho S nos lo re dijo.

N: claro. “A esta edad, con lo viejo que soy”, “ya estás viejo”, “con los pibes que tenés para qué vas a la escuela” ¿no? Que mucho es la frustración del otro que tampoco terminó la escuela, ¿no? como yo que no termine la escuela, te digo a vos “no es tan importante terminar la escuela” pero tampoco la terminé.

L: y también es como bueno, ya estás acá, ya tenés una vida armada...

N: Claro ¿Para qué? Y bueno, entonces eso me parece que está bueno el primer año ellos vienen con muchísimo miedo, sobre todos los varones, tienen más miedo que las mujeres. Y vienen a otras edades también. Las mujeres, muchas mujeres vienen más grandes. Y los varones vienen más a los 30 porque muchos están como intentando conseguir un trabajo mejor y nuestras mujeres, muchas son más grandes, entonces no sé quién entrevistaron de mujeres... eh... Pero ponele no sé A, de la mujer de S, tiene...

A: eh... a M, a...

N: M justo no es...

A: a D entrevistamos...

N: Ah, qué grande D. Bueno, por eso tienen mucho miedo. Y desde lengua, trabajamos toda la idea de, un eje es como la literatura habla de las clases populares, la literatura no es una literatura de élite, hay una literatura que habla de las clases populares. Arrancamos con un poema que a mí me gusta mucho de Neruda que se llama *El hombre invisible* y es como bueno, un poeta que dice mi único sentido en la vida es escribir del pueblo y las historias del pueblo, entonces habla de eso el poema y yo empiezo la clase diciendo como bueno eso, basta con la idea que la literatura cuenta, porque si no es como somos chiquitos la literatura ¿qué son? princesas y reyes y príncipes ¿no? siempre es una clase que no es la clase obrera. Y bueno, en la apuesta de primer año es una literatura de la clase obrera, entonces hay no sé, ¿cómo se llama el cuento de...? *La fiesta ajena*... uh, si me pongo a hablar de Literatura perdimos, voy a S dos.

(Risas) La fiesta ajena es un cuento hermoso de una, la hija de una empleada doméstica que le dice a su mamá que la invitaron a la fiesta de la patrona. Y la mamá le dice que no, porque no tiene que ir a una fiesta de ricos y que no está bueno y ella le insiste que sí y la nena va al cumpleaños. La mamá no quiere, pero la manda igual y la convence y la viste y le almidona el vestido de Navidad y le pone una tirita y qué sé yo. Y la nena va a la fiesta y vos lees el cuento y ahí es muy interesante lo que pasa yo nunca me había dado cuenta del final del cuento leyendo el cuento, y muchas veces yo lo doy en primer año y toda la gente entiende el final del cuento antes del final del cuento. Saben lo que va a pasar y yo no. Y mis alumnos del Luján tampoco. ¿No?, porque ahí hay una lectura de clase que incluso mía es privativa. El cuento termina que, cuando todos los nenes, ella la va a buscar a su hija al cumpleaños de la casa donde trabaja, a todos los nenes le dan un souvenir y a la nena dan plata y a la madre le dicen “che, qué hija te mandaste, me ayudó un montón hoy” ¿no? y la nena se queda dura porque siempre pensó que iba de invitada nunca pensó que iba de auxiliar. Bueno, ese cuento es uno de los cuentos del principio del primer año y el otro cuento es un cuento se llama *Nueve*, que es un cuento un pibe que deja la escuela y como deja la escuela sale a afanar, es un cuento Esteban Valentino. Y bueno nada, es eso, es la literatura cuentan las historias de ellos. Eso cómo sería el primer objetivo de la materia de primer año. La literatura cuenta tus historias. Y terminamos con un proyecto que se llama ¿cómo escribir una vida? en donde vemos un montón de vidas escritas en la literatura, S ponele, el año pasado, esa clase G había faltado, entonces la di yo para todos y yo viste que soy un poco más, no sé, golpe bajero que G, entonces leímos un par de poemas y S lloraba terriblemente, no sabes lo que lloraba, lloraba la mitad de la clase, pero S estaba roto. Porque bueno, entonces en esa unidad, esa es otra unidad un poquito más adelante en la que vemos poesía en donde vemos, no sé, *La changa de los domingos*, de Teresa Parodi, donde son unos correntinos que vienen a Buenos Aires y... no sé, ella no se halla, porque él trabaja hasta los domingos y no se halla. Después leemos un poeta español que pierde a su hermano en la guerra, que es un poema hermoso, después leemos de Lorca *La casada infiel*, que es... “yo la llevé al río creyendo que era mozueta, pero tenía marido” ¿no? como, bueno, “y no me enamoré porque diciéndome que era mozueta, que al final tenía marido” ¿no? Entonces es una mina y cuenta todo la historia de una pareja que garcha al lado del río, eh... Nada, como eso, como las historias de la gente común, eso. Y este lloró con una que era una carta que una migrante le escribió a su abuela diciéndole “mamá me dice que ya no te acuerdas mucho de las cosas, pero yo me acuerdo siempre de ojos”. Ese es el objetivo de literatura y el objetivo de lengua es que escriban. Que es un parto, es la peor objetiva del mundo. Porque hay gente que no quiere escribir, porque no sabe escribir, porque tiene mucha falta de ortografía, porque todo

el tiempo le dio vergüenza escribir porque además no tiene de qué escribir. Entonces después todos terminan en materia diciendo “yo tendría que escribir un libro de mi vida”, y yo les digo a todos: “Sí deberías escribir un libro de tu vida, sí”.

El otro día S, de primero, me trajo una historia de su vida, una historia que otro día les cuento, pero una historia en la que hace un viaje terrible. Le pasan un montón de cosas terribles, para venir a salvar a su hermano porque su hermano había tenido un accidente iba a pasar hambre porque no iba a poder trabajar y cuando llega a Buenos Aires después todo ese viaje -que me escribió seis páginas de todas las cosas que le pasan- su hermano eso le había pasado hace un año, y a su mamá le llegó mal la carta. O sea, eso es, eso es ficción. Bueno, entonces eso, que escriban. Damos cosas muy sencillas, qué es el punto, cuándo se pone un punto seguido o aparte, cuándo armás un párrafo, el orden de las oraciones. Y después damos un poco de gramática, que le sirve un montón para posicionarse, o sea, yo no sé si estoy tan de acuerdo con lo que doy, pero le sirve un montón para posicionarse frente a sus hijos en “les expliqué sustantivos y adjetivos a mis hijos”, o “entendí lo que es un verbo”.

V: ¿Por qué decís que es un contenido con el que no estás de acuerdo?

N: porque es un contenido difícilmente aplicable. Creo que ese tiempo daría otra cosa. Lo vamos bastante cortito igual. Sustantivos propios y comunes, adjetivos calificativos y gentilicios...

V: ¿Cuándo decís “lo damos”...?

N: con G, porque hay un primero A y un primero B ahora. Y trabajamos muy bien juntas, planificamos todo juntas y tenemos el mismo cuadernillo y hacemos lo mismo todo el tiempo, sí. Tenemos las mismas pruebas, todo igual hacemos. Trabajamos muy bien juntas, las dos estudiamos en la UBA., tenemos más o menos el mismo fin, la misma línea y las dos nos amoldamos mucho a lo que hace la otra también, sin demasiados *peros*. Y G nunca había trabajado en adultos, entonces como toda la primera parte fue como “hago lo que vos me decís, te sigo”, y después fuimos acomodándonos.

V: ¿Y ella está en los terceros también?

N: No, porque tercero tenemos uno solo, así que ella es profe de 1°B y 2° B. Eso, en segundo es, en todos, ajustar a “che, esto es un secundario, si no estudias no vas a aprobar”. Y todos te dicen “en primero eras buena”, y vos le decís “no, en primero fingía”. Ahora soy la que soy de verdad”. Y es ese chiste un poco, y en segundo el objetivo es que tengan, bueno en primero también lo hacemos, pero en segundo más, que tengan obras completas leídas en su haber. Por ejemplo este año, un segundo leyó una novela y una obra de teatro. Leer entero. Un montón te dicen “yo nunca había leído un libro entero, profe, y no es tan difícil”. No, no es tan difícil.

Porque en serio no es tan largo un libro entero. Podés leer cosas más chicas y no son tan terribles. Y que lean en voz alta.

V: ¿Y la escritura también?

N: La escritura es un eje. Terminamos primer año con todo lo que es escritura formal, entonces en primer año ponele escribimos cartas, y todo eso y en segundo nos dedicamos un poquito más a la escritura literaria: que terminen un cuento, que describan una escena, un poco más. Y ahí trabajamos un montón párrafos.

A: y lectura en voz alta.

N: sí, ahí yo en primero es tipo optativo. En segundo es sin chistar, todo el mundo lee, me chupa un huevo tu complejo de no sé qué. No vas a aprobar esta materia si no lees en voz alta. Todo el mundo lee en voz alta y nadie se murió. ¿Fuiste alguna vez a misa? Todos leen como el orto y no pasa nada. Yo te voy a decir algo, no vas a ser memorable para mí. No me voy a acordar de este alumno y de lo mal que leyó. Y leen. Una oración al menos. En tercero todos leen conmigo. Y muchos leen muchísimo mejor, porque además les da vergüenza y van practicando. Porque si no es como viste ese punto difícil de la docencia entre respetar la libertad del otro y forzar lo que es la canción de Lerner, que es media berreta mi cita, pero me sirve: “hago lo que puedo, puedo un poco más”. Porque ese es el límite: bueno, haces lo que podés, pero si yo no estoy acá para decirte que podés un poco más, no sabes vos que podés un poco más. Entonces también me pagan para, sin hacerte un daño terrible a tu ego y a tu psiquis, empujarte que puedas un poco más y te pongas contento. Y en tercero es escritura académica. En tercero es “hola, ¿qué tal? ¿Quiénes de ustedes van a seguir estudiando?”, levantan la mano una mitad, los otros mil disculpas. Esta clase se va a centrar en la escritura académica, entonces todo el primer cuatrimestre es cita, cómo citar, cómo se convenga una cita con un texto, eso, como armar un informe. Tengo un vídeo en las redes bastante popular que lo vieron más gente de los que son mis alumnos seguros sobre normas APA. En primero es el paso por escrito de la oralidad. Eso pueden hacer en primero, es eso. Y vos le decís “poné puntos”. Y ponen puntos en lugares random, ¿entendés?: “la casa, punto, de mi abuela es, punto, linda un montón, punto”. Necesitas un montón del alumno para sacarlo escribiendo bien, o sea, la escritura es un trabajo de entrenamiento dado. Yo siempre digo es lo más parecido a un deporte, si vos no ponés de tu lado no es algo que yo te puedo enseñar. Es muy difícil aprender a escribir, y más de grande es peor, y más vergüenza te da. Bueno, y la segunda parte de tercero me pongo buena porque la pasan muy mal la primera parte de tercero conmigo y ya me pongo, en modo de septiembre y en noviembre terminan las clases, tenemos dos meses... y hacemos todo un bodigo de Literatura de migrantes y trabajamos sobre los sueños. Los sueños a partir de la

figura de migrante. Y termina con un trabajo sobre qué soñás para vos, que soñás para los tuyos, que soñás para tu país y ahí tienen que escribir. Tienen que escribir, se los reboto si es muy corto. Inventá un sueño que sean diez renglones como mínimo. Y escriben. Y eso está bueno, porque son todas canciones, tienen que revisar un poco lo de citas y buscan en las canciones momentos en la vida migrante que se repiten... Y no sé, hay una canción de unos mexicanos que se llama *La jaula de oro* que es un mexicano que se va, pero es ilegal, entonces no puede salir nunca su casa. Vive bien, pero encerrada y los hijos ya no quieren volver a México. O *la maleta* de Ana Prada, que es una piba metiendo cosas en su maleta que se va a migrar, no sé... como canciones de migrantes. Porque además yo en primero tengo cinco horas de clase, en segundo tengo cuatro, pero en tercero tengo dos. Dos horas a las dos primeras no es nada, entonces no puedo enseñar. Porque en tercero tienen el máximo de horas de la modalidad. Entonces tienen dos de lengua nada más entonces es muy poco lo que podés hacer. Sí, muy poco, por eso doy esos dos temas nada más. Sí literal esos son los temas, doy tres cuentitos para poder citar, doy algunos cuentitos, de algún latinoamericano. Alguno de Benedetti. Por lo general doy, que les gusta *Solo vine a hablar por teléfono*.

A: El de la chica que está en la ruta, pide para hablar por teléfono y la levantan, la llevan a un psiquiátrico a hablar por teléfono.

N: Y después por ejemplo, ortografía... la manera de enseñar ortografía es porque ahí hay todo un debate en la que yo tengo una posición muy tomada, entre los docentes de letras tenemos un debate muy hondo, en qué significa la ortografía. Y entonces, en los bachilleratos populares por lo general no le piden a la gente ortografía, ¿por qué? Porque es una norma impuesta por España regulada por España, y nosotros ya no somos una colonia, la funcionalidad del lenguaje es comprender al otro y si a vos te escribió historias sin Nacho pero lo entendiste igual toda la función comunicativa funciona. Entonces, ¿por qué vas a atiborrar de reglas que no tienen ningún sentido a una persona que no se anima a escribir? Y yo de ahí digo voló de tipo no tiene falta ortografía y cuando luego le mandas una nota, teóricamente precioso, pero cuando vos le mandás una nota la maestra de tu hija porque tu hija está enferma, no tenés faltas de ortografía, no le escribís resfrío con doble R al principio y Z, lo escribís bien. Entonces la manera de escribir en un montón de lugares termina siendo una carta de presentación tuya y vos no querés escribir con faltas de ortografía. Y la gente que puede elegir, no elige escribir mal, elige escribir bien. Por más que sea una norma de la pindonga, entonces nosotros hacemos todo un speech de: nadie habla mal su lengua materna, porque la lengua materna es tuya, entonces nadie te puede decir que estás hablando mal, pero hay un registro formal y un registro informal. Hay cosas que en lugares quedan desubicadas y que vos tenés que decir así, y hay una manera

correcta de escribir y una manera no tan correcta de escribir. Fin. Que si vos le vas a escribir una carta a tu tía y no querés poner ningún punto, no pasa nada, pero si vas a escribir una carta al IVC y quieres que te tomen en serio, la tenés que escribir bien. El IVC es el instituto de vivienda de la ciudad, el que regula las villas, con el que ellos se pelean toda la vida. Y entonces enseñamos la regla enseñada, la regla evaluada. Si yo te explico todos los verbos en pasado que terminan en vocal llevan tilde, ahora te la cobro si te equivocás. El resto de las faltas de ortografía no, porque no te las enseñé. Si digo todos los verbos terminados en “aba” llevan B, te la cobro. Cuando explicó sustantivos, lo mismo. Los sustantivos propios van con mayúscula y los comienzos de las oraciones van con mayúscula. Eso lo doy en el primer trimestre, y a partir de esto baja puntos esto que acabo de enseñar, y lo sostenemos y vamos sumando. Y después de todo el primer cuatrimestre el primer año me dicen ellos si quieren que les corrija la ortografía. Y si no me lo dicen yo decido. El que tiene mucha falta de ortografía no se los corrijo, porque es muy terrible tener toda la hoja marcada. A los que tienen pocas faltas de ortografía, se las corrijo, se las enseño en un toque. A ese solo le digo venite, fijate que te equivocaste en todas las palabras que tienen esta letra porque la regla es esta, te la anoto. Sí, esa historia, es la única falta de ortografía que tenés, no la vas a tener es una pena. Mirá esto. Después no me acuerdo qué le dije a cada uno, entonces las reglas de corrección son las mismas para todos. Tengo 380 alumnos, hago lo que puedo, bastante me sé sus nombres y el de sus hijos. O sea, ortografía en primer año y después seguimos.

Después otro problema que tiene la escuela, que es un problema severo. Es que vos hace 35 años que hiciste primer año que hiciste séptimo y te anotás en primer año genial. Nosotros componemos la escuela para vos. Pasás a segundo, pero en segundos se te suman 10 que tienen hechos segundo año y primero o hicieron noveno también hace 20 años. Entonces la verdad que están en el mismo lugar que en el otro: no se acuerdan un pedo, no importa lo que dice el papel y se suman a segundo y ahí empiezan los problemas, o sea les empieza a ir mal. Yo les digo “chicos, mil disculpas, pero acá estamos por acá”. Entonces a veces hay gente que dice “yo profe hice mi primaria hace cuánto y estaba pensando en anotarme en primer año”. Me parece una buena idea que te anotes en primer año porque si no la pasan mal en segundo. Porque en segundo el profe matemática ya explicó un montón de cosas en primero, y no nos vamos a repetir porque vos no te las acordás ¿Se entiende? Entonces vos tenés un papel que dice que tenés que estar, pero después eso no es la realidad. Entonces eso es un problema, pero bueno, nada.

V: Claro, porque a la vez si alguien te presenta que hizo primer año ¿cómo le decís “che... no”?

N: No, claro. O sea, legalmente vos le decís “tu derecho es anotarte en tal”. Y ellos deciden. Es tu elección.

L: ¿Y ahí se charla en ese punto?

N: Sí, y viene un pibe que hizo segundo año hace tres años, me parece re bien que se anote. Si viene una señora que ya se jubiló, todas son grandes, y estás haciendo la escuela sólo porque tenés ganas... le decimos, “¿che no te querés anotar en primero...? capaz la pasás mejor, el grupo recién empieza, te hacés un grupo de nuevo... total... si lo estás haciendo y en vez de yoga venís al colegio...” si la vas a hacer hacela bien.

V: Perdón, un paréntesis. ¿Querés detallarnos qué sería ser tutora en ese colegio? O sea cuál sería tu función.

N: O sea, me pagan para ser tutora académica, que básicamente es acompañar los recorridos académicos de los estudiantes o ayudarlos a ordenarse, por ejemplo “¿cuántas materias te llevaste? ¿Cinco? ¿Qué te quedó en Filosofía? Dala en febrero, ahora no vas a poder, u o sea hablá con la profesora. Llévate los trabajos en tu casa y volvé en febrero”. O sea, cómo acomodarlos. Y durante el año también, como bueno, “profe no voy a venir más a cívica porque ahora tengo que trabajar esa hora”. Bueno, a ver...

V: ¿Y tenés horas de tutoría?

N: Sí, dos. Tres por curso fuera de aula. No son con ellos, por eso yo digo: en mi hora de lengua dentro digo hola, ¿qué tal? Soy la tutora, todos se ríen, y hago un momento de tutoría cada tanto. Digamos, es fuera del aula, o sea, me las pagan para que esté entrevistando alumnos afuera del aula: los llamé por teléfono, los saco, eso lo hago un montón. Un montón, llamo a los que no vienen y les digo “hola, qué tal. ¿Por qué no venís? Vení”. Después hago el vínculo alumno-docente, tipo “hola... hablé con mengano, sabés lo que le está pasando, él cuando vos explicás no puede tomar nota. Eso que sobre todo en primer año les cuesta un montón, y resuelvo problemas grupales, que es lo que más paja me da en el mundo. Se pelean entre ellos, que no se ponen de acuerdo para los gorritos de tercero, cosas del buffet, de Aguas Verdes, organizar el viaje, todas esas cosas. Y después por fuera del programa es “hola, mi hija de 6 años dice que se quiere suicidar” o “Hola profe. Te estoy llamando. Estoy en el baño porque mi marido me clavó un cuchillo en la pierna”.

V: ¿Y ahí?

N: Ahí se resuelve.

V: De alguna manera.

N: Sí. O sea esas son dos cosas... también “estoy embarazada y no sé si tenerlo o no tenerlo”. Todas cosas que me pasaron este año”. No sé, sí. Puedo seguir contando: “yo tuve una nena y

ahora tengo un varón”. Bueno... charlémoslo, S. Todas esas cosas nos pasan, que yo siempre digo lo mismo: a mí me llega un mensaje que dice “profe ¿te puedo hacer una pregunta?” Lo que viene después es “tengo prueba de matemática y voy a faltar”. “Mi marido me clavó un puñal”, “Mi hijo dejó la escuela”. Este año tuve a Luli que fue “mi hijo dejó mi casa, se fue y quiso dejar la escuela y creo que está en la droga”. Uf, todo un evento.

V: Y ahí, vos para resolver...

N: No, no resuelvo nada.

V: Por eso, pero pasar por esa situación ¿qué es lo que hacés? ¿Hablás con S? ¿Cómo intentás contener eso?

N: Y... (Silencio). Ahora está S, pero S está este año. Quiero que sepan que vivimos sin S todos estos años. La primera trabajadora social que tuvimos, la tuvimos en 2020. Fue el cargo y empezó la pandemia y la piba después dejó. Yo la ví una sola vez en mi vida, después hablamos por teléfono. Y con S trabajamos requete bien, pero porque 1) S es un capo, 2) la razón principal es que es el trabajador social de la parroquia. Y vos lo que necesitás conocer es la red del barrio. Yo soy mejor tutora que otra persona porque conozco la red del barrio. S es una buena tutora porque conoce la red del barrio, o sea, el problema de Soldati es que todos son... F es la portera de la escuela, la alumna de primer año que tuvo que dejar, la persona que acompañamos a la 19 a recibirse de la primaria, la mamá del pibe que contiene G porque solamente G lo pudo contener cuando era chiquito, la mamá del otro que tiene un trastorno de la chiquita que juegan. Esa es F y está peleada en Cáritas, y en Cáritas la atiende V porque la ayuda porque está peleada a muerte con la otra de Cáritas, que es la mujer del otro portero, que también está en primer año. Entonces, todo es una red. Cuando hagas un paso en Soldati tenés que tener mucho cuidado, porque además esas redes son parroquiales, informales, de droga, de partidos políticos, de asesinatos con los Luna... porque los Ruiz están peleados con los Luna. Uno de los Ruiz mató a uno de los Luna. Y entonces, como el Luna muerto era sereno de la escuela, los Lunas consideran que nosotros no podemos recibir a los Ruiz. Y los Ruiz son excelentes alumnos, y una de los Ruiz, la tía del asesino, es la referente del Hogar de Cristo. Entonces...

V: Esto no es ficción. Es historia real.

N: No, sí. Es real. ¿No vieron cuando entraron y estaba Ricki en un altarcito? Bueno, ese es Ricki. Es el hermano de unas alumnas nuestras que no terminaron el secundario y una de las razones por las que ellas dicen que no terminan el secundario -que no es cierto- es “nosotros no podemos ir al colegio si hay un Ruiz adentro”.

V: Claro, no. Si no conocés eso es imposible.

N: Claro, entonces es muy difícil trabajar y tus posibilidades de decir una pelotudez son muy altas. Hay que tener mucho cuidado con lo que decís.

A: Sino básicamente, si caminaste el barrio una cuadra...

N: Claro, no. Hay que saber dónde viven... una cosa que alguien viva en Carrillo, una cosa que alguien querida Carrillo y que vino desde el Warner eso es un tipo de alumno. Otra cosa es alguien que vive en La Veredita, otra cosa es alguien que vive en San Francisco. Otra cosa es alguien que vive en Los Pinos, otra cosa es alguien que vive en la Villa pero que no es Warnes, que es nuevo en Carrillo. Otra es los que viven atrás. Una cosa es vivir en el pasaje C, otra cosa es vivir en el pasaje E, que es donde está toda la droga... Es un mundo que tenés que conocer. Entonces cuando vos resolvés, resolvés con todo eso en la cabeza, o con detectar los agujeros que tenés. Entonces, bueno, “mi marido me clavó un cuchillo en la pierna” Okei, “¿quién es tu marido? Yo no sé quién es tu marido, no te voy a preguntar quién es tu marido porque no es una pregunta apropiada para ese momento”, pero entonces tenés que manejar el diálogo a partir de la certeza de que no sabés quién es su marido, por lo tanto tienes que tener un poco de cuidado. Porque además, todo bien con la mujer que le clavaron el cuchillo, que además volvió con su marido a los 15 días, obvio. Ahora tiene otro igual. Pero yo quiero seguir viviendo, teniendo mi casa, mi auto, y mi salud. No quiero que me caguen a palos cuando salgo del barrio, perdón, pero esa es la realidad. Todo el mundo sabe quién soy, tienen mi teléfono... Actuás con esos límites, acompañando... La mayor parte de lo que querés es escuchar, y que alguien lo escuche. Después tenés que evaluar, si eso está violando algún derecho, o no se está violando un derecho, y bueno, y ahí intervenir un poco más. Con S hablamos mucho. Hablo mucho. El otro día me decían “sos la única que está contenta con que G volvió con el marido” o “sos la única partidaria de esa pareja”, me dijo S. Él y yo tenemos distintas opiniones sobre esa situación. Nada más. O sea, la situación es: ella lo denuncia porque la caga a trompadas y eso es cierto. Ella llega a la comisaría a denunciar y el único teléfono al que ella puede dar es el mío, porque ella se va a la comisaría con la mochila de la escuela y el único teléfono que tenía en la mochila en la escuela era la primera hoja: tutora N y mi teléfono. La trabajadora social de la comisaría me llama a mí. En ese lugar estamos para nuestros alumnos. Ahora, yo entiendo eso de G, pero la situación de G y D es mucho más que ese golpe que le pegó D. G es una violenta, lo caga a trompadas todo el tiempo. Él también la caga a trompadas. Juntos cagan a trompadas a sus hijos. G caga a trompadas a todas las personas que ve, y así... A mí me afanaron en el celular, y la primera de las cuatro personas que cagó a trompadas al chorro fue G. Entonces, yo entiendo que G es una mujer vulnerada por su marido, pero la situación de G es mucho más. Y al final D la contiene. D, que la golpeó y está muy mal y no la tiene que

golpear jamás, chicas, hasta dónde estamos de acuerdo, o sea, estamos hablando yo esto no lo digo en cualquier lado, pero D la contiene a G en un montón de situaciones. Y G terminó el colegio porque D le cuida a los pibes, los trae y los lleva al EPI, la sostiene y D dejó la escuela para que ella siguiera en la escuela. Entonces, es mucho más compleja la situación de ese matrimonio, con esos hijos, que esa situación de violencia.

V: ¿Hace cuánto vas al barrio vos?

N: Desde 2012, pero a villas desde que tengo 15. Este año cumplí 40 años de edad, 25 años de Villa y 10 años de Encontramanos. Tendría que haberlo puesto en un cartel en mi fiesta de 40.

V: ¿Vos empezaste a ir a Soldati con Encontramanos o ya ibas antes?

N: No, yo iba a otra villa, en un barrio que se llama San Roque, en San Fernando. Y antes de eso iba a otra villa que se llama Puerta 8, en San Martín y antes eso iba a otra villa en Florencio Varela.

A: Y entonces, como tutora, ¿vos solo te apoyás en S?

N: No, mi apoyo central es... ah no, lo que yo quería decir es: mis herramientas son la rueda del barrio. Entonces yo sé que cuando un alumno tiene un problema mi primer lugar es Mariano. No es de acá pero M está en el barrio hace más tiempo que yo o al mismo tiempo que yo. M empezó a ir al barrio en 2015, y conoce mucho a la gente y habla mucho con los estudiantes y conoce. Y tiene mucha memoria, porque es muy chusma, es más entonces sabe mucho más las internas que yo. A veces me dice “¿sabés quién es este? El hermano de Mengano”, “Ah, cierto.” M se re acuerda de eso. Después, T y V, son centrales. Sobre todo V porque V vive en el barrio y te dice, “sabés qué pasó el domingo a la noche en la casa de Sultano o no sé qué se llevaron al hermano...” Y T vive en otro barrio, en San Francisco. Igual ubica de su barrio, bastante. S, el cura y después hay tres monjas en la parroquia, que mis compañeros las usan bastante poco, pero yo las uso un montón. F, A y C. Yo trabajo un montón con ellos.

V: ¿El cura es piola?

N: Sí, es A. Entonces mis redes son esas, o sea, ir hablando con esas personas y después vamos pensando entonces ponele... En la esquina que está el CAJ, en el CAJ hay una piba que trabaja violencia de género re bien. Después, en la salita que está enfrente del himno americano, tenemos un contacto con el médico. Entonces vamos haciendo así.

V: ¿Y en el Piñeiro?

N: No tenemos muchos contactos, S tiene contactos. Nosotros no tenemos muchos. Bueno, pero entonces cada uno va usando sus contactos... vos decís “yo puedo llamar a...”. Bueno,

listo, entonces le decís: “sí mira, ahora tenés que volver, ahora hablás con M que no sé qué es...” y nos los vamos derivando.

V: Y todo se resuelve con la red del barrio. No con la policía o con instituciones...

N: No chicas, la gendarmería nos saca fotos, a nuestros alumnos de turno tarde y te dicen que no están sacando fotos y pasan con un celular haciendo así a los pibes cuando salen. Es un horror. Eh, no, no, porque además, ahí está la Brigada. La Brigada es la policía que no tiene uniforme, ¿sabés el miedo que le tienen a la Brigada? La Brigada entra a cualquier casa con armas largas, te allana la casa y se va. Entonces nosotros no llamamos a la policía por nada del mundo. Por nada.

A: Y si vienen nos asustamos.

N: Alguna vez a la Gendarmería de la puerta hemos ido porque algún alumno, no sé, tenía... (Se queda pensando). ¡Ah! ¿Ser tutora sabés también qué es?: “Profe me guardás el botón antipánico que me voy a clase y no me gusta tenerlo”. (Se ríe) Entonces yo tengo un botón antipánico ahí. La primera vez que vi un botón antipánico, yo no sabía cómo eran.

V: Son unos telefonitos. Igual esos N no se usan más, porque esos están funcionando mal.

N: Ah, muy bien. No tenía ese dato. Bueno, eso también implica ser tutora, quedarte momentáneamente con un “¿Me cuidás el botón antipánico?”, “Dale”...

Bueno, sí, todo se resuelve con la red del barrio.

A: Pregunta, ¿Quiénes son los otros tutores del colegio?

N: S, y F.S., profe de historia que no está yendo porque está de licencia ahora, porque está embarazada. Es la tutora de 2°B, y S es la tutora de 1° B y yo soy la tutora de 1° A y 2° A. Para tercer ciclo no hay tutores pagos, así que no tienen tutor.

A: Y eso se basa solo en lo que les da el gobierno para pagar, ¿no?

N: Exacto.

A: Primero que es por deducción el que necesita más de un tutor, después segundo...

N: No, no. Hay un cargo de 1°A, un cargo de 2°A que los tuve yo al principio cuando la escuela solo tenía esos dos. Después se abrió un cargo en 1°B y la condición para tener ese cargo es que vos tenés que ser profesor de ese curso, entonces ese cargo lo tiene S y después abrió un cargo en 2° B y ese cargo lo tiene F.S. S no tiene 2°B, no podría ser la tutora el 2°B por ejemplo, porque tenés que tener horas de clase en ese curso después.

V: En relación al plan de estudios que hay, o sea, en general el gobierno de la ciudad o lo que sea... ¿Qué cosas mantenés como estrictas digamos en función de las especificidades de cada curso? ¿Qué cosas mantenés y qué cosas no mantenés en función de las especificidades de Soldati o de cada curso, y de tu materia?

N: Nuestro plan de estudios está cambiando ahora. Nuestro plan de estudios es de 1983. Estamos hablando de todo el plan de estudio de la escuela, de todos los programas de las materias y de las cosas, lo que respetamos de ese plan de estudio es bastante poco. O sea, algunos conceptos, por ejemplo, tú puedes decir género y narrador son temas que hoy en segundo que están en ese plan de estudios, o clases de palabras, verbos; Redacción, son temas que están en el de primero. Después, todo lo que yo te cuento del enfoque, nada. Letras es de las materias que los planes de estudios son más abarcativos, vos agarrás ahora la NES que es la nueva escuela secundaria que hizo Macri, cuando estaba en Ciudad, si vos agarrás el plan de matemática, lo pasas a tu planificación, agarrás el plan de historia ,más o menos... Ahora, el de letras es una autora elección, de una corriente o es “los alumnos sigan un tema o un género todas las cosas que pueden seguir”, o sea...

V: ¿Y eso lo ves como una limitación o más potencia?

N: Más potencia, más potencia. Porque además nuestro ciclo de formación es muy distinto, entonces vos podés cursar y recibirte en muchísimos profesorados sin leer un libro de literatura francesa, por ejemplo. O yo me podría haber recibido perfectamente sin cursar la Argentina 2, o sea, yo me podría haber recibido sin leer Borges porque en mi plan de estudios de letras de la UBA., Argentina 2 es optativa. Entonces nosotros tenemos recorrido información muy distintas, entonces nuestros planes de estudio siempre son muy amplios. Entonces estamos muy acostumbrados a agarrar dos cosas y hacer nuestra propia planificación y nos chupa un huevo... y nadie nunca jamás en mis 18 años de docente me vino a cuestionar mi planificación, jamás.

V: ¿Y eso supuestamente alguien lo regula?

N: los supervisores las revisan, los directores de estudio o los jefes de departamento. Yo he corregido planificaciones, pero en la lógica institucional vos no podés dar este tema en segundo, mi amor, perdón, porque nosotros acordamos que lo vamos en cuarto, así como un besito a cambiarlo. Yo soy la jefa de departamento en mis dos colegios. En los dos, hay un orden, no hacemos cualquier cosa, no es que todos los profesores llegan con lo que quieren. Entonces en ese orden lo hacemos.

V: ¿Cómo pensás la forma de evaluación y de aprobación en cada año? ¿Cómo lo pensás eso? ¿En función de qué?

N: En todos los años les pongo una nota de trabajo de aula, por cuatrimestre, una nota numérica. Yo soy muy del número, perdón, muchas gracias, pero igualmente, o sea, la bajada de todo el colegio ese número, o sea, ellos tienen al final de año en cada materia institucional. Sí, por eso, es una bajada de colegio, es institucional. Es un número, sí. Lo que pasa es que hay profes que les ponen un número dibujado, ponderado, porque la nota no tiene que tener tanta importancia.

Pero para mí no, no tiene que tener tanta importancia, pero la manera de sacar importancia a la nota es ponerles notas por todas las cosas que hacen. Porque si no los pibes no tienen idea cómo van y lo que te pasa es “che la profe me puso un 4 pero yo pensé que me estaba yendo re bien”. En cambio la nota es clara en te está haciendo mal. Te pongo un dos, ¿ves? Te sacaste un dos, ahora, ese dos, no te define. No es que te pongo dos notas en un cuatrimestre, entonces una es un dos y nada tiene sentido... entonces “dejo la cursada”, no. Aparte yo al principio les pongo a todos... hago cosas para todos ponerles 10, 9, 8.

V: ¿Cuántas notas ponés por cuatrimestre?

N: Y siete, u ocho. Es un problema que tengo...

V: ¿Es un problema? ¿Podés detallarnos más qué son esas notas?

N: Sí, un trabajo práctico de a dos, por ejemplo. Leer un cuento responder las preguntas y me llevo la respuesta a las preguntas, las corrijo y les pongo una nota. Todas las cosas que me llevo a mi casa para corregir... si voy a sentarme con el culo en la silla para corregirle a un alumno terminan con un número. Para que él sea claro y para que yo no pierda el tiempo... si él ni va a mirar lo que yo le puse, perdí el tiempo. Entonces si me voy a sentar a corregir, le voy a poner un número dos preguntas y sabes que así mido la asistencia también. Porque si después de 8 notas más allá que yo tomo listo tenemos que tomar lista todo el tiempo. Yo me fijo más la asistencia así: si vos de ocho notas tenés cuatro, quiere decir que la mitad de la clase, donde estuvimos trabajando vos no estabas. Porque nunca las notas son de lo que tenés que hacer en tu casa, o sea, no hay tarea en Soldati, nunca jamás. No hay que estudiar ni dar tarea. Nada hacen en su casa. La novela, la leemos entera en clase

L: ¿Los trabajos ahí vos te los llevás para corregir?

V: Y ninguno de esos trabajos es para hacer en la casa.

N: No. Conclusión: si no me lo entregaste no estabas.

V: ¿Y tenés pruebas?

N: Tengo pruebas formales, sí.

V: ¿Cuántas?

N: En primer año dos, en el segundo cuatrimestre, porque en el primer cuatrimestre no les tomamos prueba para que no lloren. Y después no sé, a veces ellos solo quieren tener pruebas a veces. A veces les negocio: “¿quieren tener pruebas de estos dos temas juntos o separados?”. Hay una prueba de verbos final, hay una prueba de sustantivos. Hay una prueba de sustantivos y adjetivos, hay una prueba de las de las novelas por fracciones, pero bueno, no sé...

V: Claro, pero no es que todos los años todos los cursos hacen lo mismo. O sea, vas negociando.

N: Sí, “chicos, leímos el primer capítulo, ¿tomo ahora?”, “no profe que la semana que viene tenemos un horario de biología y un trabajo”. “Bueno, les tomo dos capítulos juntos, ¿están seguros? Dos capítulos juntos van a ser, eh”. “Sí, sí, sí, bueno”. Sí, todo se negocia en la vida.

V: Si no te lo entregan o les va como el orto, o sea, ¿cuántas oportunidades les das?

N: Haciendo eso soy muy mala. Soy muy mala, reclamándote cosas, o sea, yo tengo muy mala memoria y esto de que vos lo hiciste mal y a vos te tengo que pedir de nuevo... Entonces mira que si el alumno me lo quiere re entregar, bien. Estoy diciendo honesta, siquiera les miento, digo otra cosa más adecuada a mi rol, pero mi realidad es esa que no me voy a acordar, entonces... llevo un registro que te sacaste un dos, pero la clase que viene no te digo. “Ah, te sacaste un dos. ¿Te acordaste de traerme de nuevo el trabajo hecho?”

V: Pero les das la posibilidad de la re entrega.

N: Sí, ellos me dicen “profe ‘¿te lo puedo hacer de nuevo?’” Re!, Y me lo entregan cuando quieran. Y si ese alumno viene con el trabajo yo se lo re corrijo, lo marco nuevo, se lo devuelvo. Ahora, si no vino, un beso. No es que hay una instancia aparte. Y después y a veces alguien me dice “che profe, me fue re mal”. Yo le digo “bueno, sabés que te fue mal porque no leíste. Hací una cosa, leí el capítulo uno que te faltó, porque no viniste y en la prueba del capítulo 2 como siempre hay preguntas también para atrás, yo me voy a dar cuenta que leíste y la del no te vale para el uno”. Entonces, pues sacó un dos en el capítulo uno nueve en el capítulo dos y ya después no saco promedios, miro ese recorrido, esto yo tengo seis notas y miro ese recorrido. Ah, mirá bueno.

L: O sea no sacás un promedio literal de esas notas.

N: No, jamás en la vida nunca lo hice, jamás.

V: O sea, la nota funciona en el proceso individual.

N: Claro, la nota es vos cómo estás conmigo. Yo enseñé oraciones, lo entendiste o no lo entendiste, vos creés que lo entendiste y yo estoy ahí para decirte si lo entendiste o no lo entendiste. Perdón, pero me pagan por eso, porque es lo que sé. No es que soy mala, yo sé eso y a mí el Estado me paga para que vos aprendas a escribir, y vos solo no podés aprender a escribir. Y si yo nunca te doy una devolución y si toda mi devoluciones son “primero lo mejor que hiciste: estas tres mayúsculas las pusiste bien”. Bueno, pero después el punto hay que seguir trabajando, no este punto estuvo para el orto, este punto estuvo bien, otros mal, mal, “te sacaste un tres”. Entonces el otro dice “uh me saqué un tres. Profe ¿porque me saqué un 3?”. “Porque faltaste a todas mis clases donde yo expliqué”. Ah, claro, “entonces tenés que venir viste, no da lo mismo, venir que no venir. Porque si solo copiás la carpeta, no entendés mi explicación. Bueno, eso es aprendizaje, chicas. (Se ríe) Es simple. Pasa que nadie tiene que morir por ese 3.

El problema es que yo cuando un alumno le pongo un 3 ya, por lo menos le puse un 10 y un 9 seguro. Entonces si me dice “¿qué hago ahora con este 3?” ¡Nada! Si tenés un diez y un nueve, tranquilo. “No pasa nada con este 3, vamos a la prueba que sigue. ¿Sabés todas las pruebas que te faltan? Estamos en mayo recién”. Ahí se quedan tranquilos, el 3 tuvo el efecto de mostrarle en qué se había equivocado y después no pasa nada con ese 3. Pero es que si no está, el otro cree que hace bien. Chicas ¿Nunca les pasó qué fueron a matemática pensando que habían entendido? Y se sacaron un dos, porque no habían entendido. Bueno, a esta gente le pasa lo mismo, aunque son pobres son alumnos. No son pobres. Son estudiantes primero.

V: Después el tema de la asistencia... Está estipulado que pueden faltar tantas veces.

N: el 75% de asistencia tiene que tener.

V: ¿Qué pasa si una persona falta muchas veces más y después aparece en diciembre y quiere rendir?

N: La pregunta es una pregunta que nos hacemos mucho porque es un problema que empezó a pasar después de la pandemia. O sea, la gente fue la pandemia entendió que podía hacer un trabajo. Que todo se resuelve con un trabajo que hacen en la casa. La pregunta honda es: ¿lo que aprenden en mi materia es algo que pueden hacer a distancia? No, es la respuesta. Primero porque hay todo un contenido que no pueden aprender a distancia, por ejemplo escribir. Si no hay un feedback, no podés hacer un trabajo práctico y me lo entregues. Segundo que hay otro montón de cosas que nosotros trabajamos en la clase: trabajo en equipo, tolerar al otro, bancarte que el otro no sepa, bancarte pedir ayuda, no bancarte dar ayuda, ponerte en el lugar de dar, en el lugar de recibir. Debatir, sostener un argumento, pelear por cómo termina un cuento... todo eso no se enseña en un trabajo práctico. Entonces... Yo soy media chota con eso. Entonces si no viniste a mi clase, no tenés notas y como yo tampoco te pido mucho las re entregas resulta que esas notas te quedan en uno, entonces no viniste, no viniste y no viniste. Como yo no me encargué de decirte “mirá no viniste y tenés que traer el trabajito...” Ya está, a veces me dicen ¿qué hago? Y yo les digo, no. Faltaste. Ese cuento lo vimos un día con un compañero. Ahora no podemos parar toda la clase para que vos hagas ese trabajo, perdón. No puedo. ¿Qué hago, te invento un compañero? No puedo.

V: ¿Y qué hacés en ese caso?

N: No hacemos nada, no sé, después vemos qué hacemos. Les digo después vemos después nunca vemos. Y después lo que vemos, es que no viniste. Entonces yo me siento y digo “mira, tenés todos estos unos de cosas que no viste”. Porque no es el problema como son tantas notas y falta una vez, bueno. Pero si faltó la mitad de las veces, que es lo que suele pasar, ya está. A

veces les digo: “¿sabés cuántas notas tuyas tengo? Cero, o sea yo tomé 8 cosas y vos en esas ocho clases no estuviste”. Y la mayoría fueron avisados.

L: Y ahí van en diciembre.

V: ¿Es un examen?

N: Depende quién sea y qué le falte recuperar, y charlamos. Todos no son lo mismo, hay situaciones. No es lo mismo. Tengo un alumno tuvo un brote psiquiátrico y estuvo internada y le faltó leer una novela y yo le dije a G cerrale sin esa novela. Otra no vino a la novela porque pintó no venir, estaba ahora en diciembre leyendo una novela solo para rendirla. Bueno, son dos situaciones muy distintas y aparte yo ando blanqueando con cada alumno lo que hago con el resto. Las notas son privadas.

L: A habló de una “presión” que ella siente por aprobar a los alumnos. Como que a veces siente que es “aprobémoslos y aprobémoslos” y ya. Por esto, no sé, el brote psicótico. Contemplando esa situación aprobémosla igual. ¿Cuánto debate se da entre los profesores?

N: Cero porque no nos vemos nunca. Entonces lo que hay es un debate entre M, V y la tutora a cargo o como mucho el equipo de tutores enteros. Se toma una decisión y se le dice a los profesores: “con respecto a tal alumna, pensamos que lo mejor era hacer esto pero obviamente cada uno es libre de hacer lo que quiera”.

V: O sea vos no sentís eso de “aunque una prueba esté más o menos mal aprobarlo igual”.

N: No. Puede ser que A en particular sea una profesora que se sienta presionada para probar alumnos en particular. Nadie más que A lo siente porque a nadie más que a A se la presiona en particular para que apruebe los alumnos. Porque no los aprueba y no le chupa un huevo y la gente abandona la escuela porque ella no los aprueba. Porque ya no saben más que hacer y no salen del 2. Y M la presiona concretamente porque ya hablamos con ella, le ven bien, o sea, como yo desde 2017, no le entra una bala. Entonces M termina diciendo: “Bueno, a tal persona le tienes que aprobar, un beso” Entonces sí es cierto que a A se la presiona.

V: Y vos... si hay un examen que lo leés y decís “no, esto es un horror”, ¿La aprobás igual, porque depende de cada situación?

N: No, a ese examen le pongo un 2. El tema está en cómo vos le cerrás la nota a ese alumno. Que no depende de ese 2. Les voy a poner un ejemplo con F. Es un profe de física de barrio. Es re bueno y lo queremos un montón. Un día, teníamos un alumno que tenía, en la época en la que solo se podían llevar 3, antes de la pandemia, tenía 3 materias previas. La de A., e inglés que le costaban un montón, y física que no le costaba tanto y había estudiado un montón. Habló con nosotros y le dijimos “dejá la materia de A y rendí inglés y aprobás física. El año que viene vemos y estás en 3ero”. Ese pibe era un adolescente que todo su grupo de amigos se había

bajado de la escuela y a él lo habían apapachado unas viejas y había hecho todo primero, en el grupo de los barderos, los barderos se habían ido, él se había quedado. Hizo todo segundo, solamente se había llevado tres materias -re bien-, y de esas tres materias sólo había preparado dos. A nosotros nos parecía un plan genial. Viene F le toma física y le dice “te falta un poquito. Bueno, vení mañana”. El pibe que es un pibe de 17 años de un barrio con un montón de dificultades no le dice “mañana rindo inglés”. Viene al colegio, no avisa, no nos dice a nosotros “che me dijo F. que viniera hoy, que no es mi día y que tengo que rendir inglés en ese horario”. Va a rendir física con F la profe en inglés dice “no se presentó. 1.” Pero está bien, la profe de inglés no sabía, el pibe no se presentó. F. dice ese día sale y dice con el pibe atrás, estamos M y yo solos en la escuela, el pibe atrás dice “una pena, desaprobó. Porque no se sabe bien todas las leyes de Newton todavía”. Y yo lo miro y le digo “yo no me sé las leyes Newton y tengo un título universitario”. Y ahí a F se le desfiguró la cara yo lo miro M y le digo, ¿le hablás vos o le hablo yo? No podíamos hacer repetir a ese pibe. O sea, ese pibe repetía ese día porque F no puede mirar un poco más allá, ese pibe dejaba la escuela y no se iba a recibir, porque no iba a ser segundo año de nuevo entero con otro grupo que no conocía y ya le había costado un montón enganchar con esas viejas que lo estaban llevando. Entonces teníamos un pibe, que lo habíamos sacado de la calle, de la esquina, que estaban todos sus amigos para meterlo en la escuela... De hecho él ahora está laburando con uno de sus compañeros que lo llevó a laburar con él. Perdóname F, no sos tan capo y tu libertad de cátedra no es tan capa... Entonces yo le dije al pibe: “andá a estudiar las putas leyes Newton y volvé mañana con las leyes de Newton estudiadas”. Se juntaron cinco a enseñarle las leyes de Newton. Yo vuelvo a hablar con F, y le dije “vos, lo evaluaste todo el año y dos veces hace dos días, vos ya sabés lo que sabe. Hacé un examen para que R te muestre lo que sabe, no lo que no sabe. Vos sos un buen docente. Cualquier docente bueno puede hacer un examen que un alumno puede aprobar”. Se fue, le hizo un examen, volvió y aprobó. Entonces si F se quedó dolido porque nosotros lo obligamos a probar un alumno, me chupa 8 ovarios, ese pibe terminó la escuela, ahora está laburando y si F tiene un ego docente un poco débil... Bueno, un besito. O sea se están jugando vidas ahí. Entonces cuando A se pone mal porque no van a llegar a la universidad... Rosita no va a llegar a la universidad, tu delirio es que va a llegar a la universidad. Entonces no le vamos a hacer que Rosita deje la escuela porque vos tenés el delirio que le estás formando para la universidad, porque objetivamente es tu delirio, entonces como nosotros estamos en un cargo jerárquico, te decimos “Aprobá a R nos chupa un huevo tu delirio”. Entonces si A se sintió presionada tiene razón.

V: ¿Cómo planteás las dinámicas del aula? ¿Es en función del grupo, hay una cosa ya estipulada? ¿Eso después se va modificando año a año, curso a curso?

A: O sea, ¿Qué funciona más en general? ¿Qué no funciona? ¿Qué dirías vos que funciona en adultos, jóvenes de noche en Soldati?

N: Alternar las dinámicas. Porque por ejemplo en 3ero si nadie les explica nada, nadie va a aprender a tomar apuntes. Y si algunos van a seguir estudiando, van a tener clases expositivas. Entonces si nadie les explica nada de corrido un rato no pueden hacer esa experiencia. Pero eso en 3ero, no en 1ero. Entonces en 1ero es más lo básico de la didáctica que es saberes previos. Yo siempre les digo “chicos, ustedes saben esto”. Nuestro speech es “la escuela tiene tres años, no porque es un acelerado, que comprime. Sino porque el Estado considera que todos estos años ustedes ya aprendieron lo que acá falta. Entonces hay un montón de contenidos que no les enseñamos porque ustedes ya lo saben, no es que amontonamos o les sacamos cosas. Sino que el Estado dice ¿qué cosas le enseñamos a un chico que un adulto ya sabe? Entonces no tenemos que enseñarle”. Arrancando por ahí es siempre partir de lo que saben, posicionarlos en un lugar de saber, y luego de ahí hacer magia para que eso quede teóricamente en un modo correcto. Ese es el modo de construcción, en cualquiera de los formatos. Cada grupo responde una pregunta, todos ponemos en común y sacamos algo, leen un cuento y primero hacen un cuestionario de lo que piensan y después chequeamos que eso esté bien. Les milito mucho que no hay respuestas correctas, porque primer año es muy “decime qué es lo correcto”. Te dicen “no, ¿pero cuál estaba bien entonces?”, y vos le decís “no, no estaba bien ninguna...” Después lo que negoció con ellos es que necesitan tener una carpeta con cosas que copian del pizarrón, que eso en el secundario, no me pasa, con los adolescentes yo puedo tener una clase entera, sin que escriban nada en la carpeta y nadie dice “no hicimos nada”. Fue una clase. Pero ahí es “profe ¿qué vamos a notar en la carpeta de esto?” Invento qué les pongo... actúo de mí misma y le pongo un título y digo “bueno escriban ahora que les voy a dictar”, les dicto 3 oraciones del orto. Finjo, porque eso los deja tranquilos. En segundo les digo “no me empiecen a que les invente títulos, o esas boludeces que les hago en primero. Ahora se acabó” (Se ríe). Siempre en segundo soy mala.

V: Bueno, algo que surgió con A y con algunos estudiantes es que cuando hay una grupalidad, cuando un grupo te sostiene es más fácil o se sostiene más el grupo... hay menos “deserción”.

N: Sí, sin comillas. Es así. Es exactamente eso. Nosotros se los decimos a todos, todo el tiempo. Mi función es esa, construir grupo. Todo el tiempo. Es en el aula “yo ya terminé, ¿puedo pasar al ejercicio que sigue?”, no. Desde a que vayan el viaje, desde la salida del teatro, a que no, que no podés porque no terminaron tus compañeros. Si querés irte antes, andate. Pero nosotros

somos un grupo y vamos todos juntos. A mí me han dicho: “me atraso con ellos, en esta materia” y yo les digo “y en matemática, ¿cómo te va?” Me dice que mal, entonces en matemática ellos se atrasan con vos, así es el grupo. ¿Sabés qué? Cuando querés dejar de venir al colegio, el que te salva es tu compañero que le costaba matemática, pero que te fue tocar el timbre a tu casa para decirte, “dale vení, boluda”. Eso pasa un montón: “Yo lo veo profe en el barrio y le digo”, “Ah, yo me cruzo que vivo en frente de la mamá y le digo porque no está viniendo que te responda los mensajes”. O “decile que me deje clavar visto”, digo yo, “que le mandé 3 mensajes, no me contesta ninguno” y me contestan después. Funciona.

V: Después yo me había anotado como o sea, desde tu perspectiva, o sea, porque mucho de lo que pasaba en relación a las entrevistas que nosotros hablamos... nos preguntamos en base a las entrevistas el tema de bueno el terminar para esta gente, ¿queda en algo simbólico? sin sacarle el peso a los simbólico...

N: ¿Vos decís si aprenden algo?

V: No, no si aprenden. Digo, en lo concreto... porque hay muchos de los que entrevistamos nos dicen “quiero seguir estudiando...” ¿Sucede eso?

N: En algunos casos sí, en muchos casos no. Yo creo que lo que aprendimos un poco con M es a ser cruelmente reales y un ejemplo M., quiere estudiar Letras y dijo “voy a la UBA.” y yo estoy muy feliz porque le conseguí una vacante en una escuela privada, en un instituto privado de Caballito. M. en la UBA. No iba a poder, perdón. Yo cursé todas mis materias en la UBA., es una carrera expulsiva, de clase, cara donde tenés que leer un montón en tu casa... que ¿cuándo mierda va a estudiar M.? Donde no tenés un tutor, donde sos un número, donde les chupa un huevo cuando dejás de ir.

V: Vos ahí... cuando ella te presenta que quiere estudiar en la UBA., ¿cómo hacés como para no herir sus sentimientos?

N: Es re difícil, eso, eso es lo que estamos aprendiendo un poco con M, los dos, creo. Que somos los dos que nos encargamos del proyecto, o sea, parte de mi tarea de tutoría es sacarme el proyecto vocacional de tercero, que es cuando lo llevamos a hacer todos los recorridos y les traemos a toda la gente, eso es como tarea de M y mía. Yo este año me borré bastante, pobre M. Pero estoy haciendo otras cosas, tuvimos un EPI. Y tuve una licencia. Por ejemplo con M. en concreto fue decirle: “M., escuchame, pensemos todas tus opciones. Hagamos una lista de opciones, la UBA. Es una opción. Ventajas, es cerca, desventajas, es una carrera larga, es una carrera muy larga, desventaja tenés un CBC. Para mí es una ventaja, pero no importa tenés el CBC. Después tenemos tal otro y tal otro y le dije “¡Ah!, sabes qué, está esta monja con este tipo que fue catequista. Dejame que mando un mensaje”. Fuimos a verlo, 15 alumnos por aula.

Tienen salida en Educación Popular, está feliz ahí, hicieron un recorrido de la escuela, tiene un lugar para estudiar si quiere, tiene un parque hermoso donde puede ir, no le queda lejos y no tuvo que convencerlo mucho, la verdad. Y tiene que pagar 800 pesos por mes de cuota. Y está feliz de estar ahí, entonces como que hay que intentar eso... como no generarle falsas expectativas. Eso es bueno, pero es muy difícil porque vos ¿en qué lugar estás? ¿Quién sos? ¿Qué sos, superheroína, que podés ver el futuro y saber si M puede estudiar en la UBA o no? Yo la amo, eh. Volvería a cursar letras. Yo no tenía amigos. Porque letras además tiene todo el tiempo “elige tu propia aventura” tenés tres correlativas en toda la carrera que las hacés en el primer cuatrimestre, todo el resto hacés lo que querés. Es imposible tener un grupo.

V: Nunca hice una tesis, entonces está mal tal vez comparar todo el tiempo con A. Pero el tema es que en ella sí estaba esto mucho de “bueno, no me pueden decir que hay que aprobar a alguien, porque esta persona no va a seguir estudiando”

N: A mí me pasa muchas veces, vieron los debates sobre el arte, no sé si tuvieron un debate sobre el arte que la gente te dice “¿por qué este dibujito no es arte y Picasso es arte?”. ¿Por qué la mierda que yo escribo no es arte y Borges es arte? ¿Por qué Borges es mejor que yo si no hay parámetros? Yo los que les digo es “no sé. Hay algo que yo no sé. Pero yo estudié esto, leí mucho más que vos y te puedo decir que este texto es bueno y este texto es malo, perdón”. Me dicen que es mi subjetividad, pero es mi subjetividad más o menos, porque todo es subjetivo. ¿Qué me vas a traer, un algoritmo? Yo lo único que sé es que estudié un poco y sé cosas que me permiten ver cosas que la gente no ve. En el cristianismo, en la teoría judío cristiano eso está muy claro, se llama profeta. Profeta del que profetiza. El que profetiza es el que conoce tanto la historia de un pueblo y sus modos de vincularse, que sabe qué es lo que va a pasar. ¿El profeta sabe el futuro? No. No sabe el futuro, no tiene poderes, no, no tiene poderes. Por esto eran gente grande. El profeta es el que conoció tanto algo, que entonces dice: “che, va a pasar esto y pasa”. Pero viste cuando la mamá le dice al nene, “te vas a caer, te vas a caer, te caíste”. ¿Veía el futuro? No, Entonces lo que me dice A. es “no trates al niño como que se va a caer porque vos no sabés el futuro, y no sabés si se va a caer o no”. Y yo lo que le quiero decir es “y un poco sí sé que se va a caer”. Y la verdad es que tal vez me equivoqué, y tal vez M. hubiese sido una excelente alumna de letras de la UBA. Y yo la pifié. Es una situación muy difícil, tal vez me equivoqué, pero si me equivoqué así me parece que para M. hay menos riesgo, que si me equivoqué al revés y fue a la UBA., se frustró y nunca terminó estudiando. Entonces bueno, es un poco también hacerme cargo del rol que cumplí socialmente. Porque si no es como que yo vengo acá a compartirles esto para que juntos... no. A mí el Estado me paga porque yo me formé para explicarles una cosa, ustedes tienen derecho a saber esa cosa, no lo que yo opino

sobre la vida. Y yo te voy a enseñar esa cosa porque me pagan para eso y yo si no lo hago, estoy violando tu derecho a estudiar. Dejémonos con la boludez de la familia y la escuela y la reconcha... no es así. Sino vos no te hacés cargo de tu rol docente, ni de tu poder. Y ponés tus expectativas personales y no mirás y escuchás a sus estudiantes.

V: Y además es el tema este de que mismo también en nuestra carrera. Cómo de bueno, no sos un héroe.

N: Claro. No sos un héroe. Y vos decís y el médico toma una decisión, y no hay cirugía. Bueno, toma una decisión y si se equivocó y se equivocó, que sí. Bueno, yo también te quiero decir algo, ¿cuántas pruebas aprobaste en tu secundaria? Ahora yo también te quiero decir algo, ¿Cuántas pruebas desaprobaste en tu secundario?

V: Pocas.

A: Un montón.

L: Más o menos.

N: Todos podemos hacer una carrera universitaria igual. Aunque tampoco A. da la verdad sobre la vida, claro, déjame de joder, o sea, tampoco es que si no sabe tu materia... es lo que yo le dije a F.: "F., yo no sé las leyes de Newton y mi hermano es físico, qué se yo. No me las sé". Podés tener una vida posible.

V: ¿Qué pensás que ofrece la educación a la gente en general, a esta gente en particular si es que ves algo particular y esta escuela, o sea en particular a esta gente?

N: Yo estudié porque quiero cambiar el mundo y creo que con 19 años docentes no me fue tan mal. Yo creo eso, creo que cambiamos el mundo de las personas para mejor. Cualquier escuela tiene que hacer eso con sus estudiantes. Concretamente eso, no sé si lo diría de otra manera. Que en estos lugares hacemos los horizontes posibles, digamos. Acercamos un horizonte a alguien que no tenía ese horizonte, por eso el primer paso es "la escuela, es un lugar para vos, la literatura es un lugar para vos, tu historia es una historia que podría ser literatura, la poesía es una manera de decir tu vida también". Vos estás, o sea, hay un horizonte de vida en el que vos estás que es para vos. Lo que pasa que todo el tiempo te quisieron dejar afuera, pero ese horizonte es para vos, eso es lo que hacemos en la escuela de todos lados. De distintas maneras, ¿no? Sí, y en esta escuela particularmente con esas cosas, porque en esa escuela la escuela está atravesada por cuestión de clase y bueno, mi formación es marxista y para mí el mundo es material por eso soy ministro la Eucaristía y rezo y todo, pero Jesús también pensaba que el mundo era material. Sólo voy a decir que tenemos la única religión que tiene un Dios que se hace carne, todos los otros dioses se quedan en el aire, la única religión que es la católica es la que tiene un Dios que decide hacerse material y trata su misión en el mundo a partir de la

materialidad. No es el que te elevaste cuando llegás al Estado Nirvana participá de la divinidad, no. Este es un Dios que iba a cagar, le gustaban las minas, no sé, creemos en eso, entonces eso a mí me marca eso, pero como me parece muy importante la cuestión material.

V: Más concreto. ¿Qué les da la escuela a estas personas?

N: Te voy a decir lo mismo que te dije que para mí es re concreto. Les da la posibilidad de soñar una vida distinta, te voy a dar un ejemplo. Nosotros llevamos a los alumnos a Aguas Verdes, el primer año que llevamos a tus alumnos aguas verdes que estábamos en el kirchnerismo y a la gente de barrio le iba un poco bien porque habíamos cerrado Cáritas, tres familias se fueron de vacaciones Aguas Verdes, ¿por qué? Porque de repente vieron un barrio que no era un barrio de ricos, en Aguas Verdes. Y de repente uno le sacó una foto a uno que tenía un alquiler y llamaron y lo que cobraban la semana no era algo que ellos no podían pagar entonces me dijeron “profé, ¿cuánto gastó usted de nafta para venir acá?”. Entonces con 20 lucas, y sí, pero buscan un hotel busquen una casita, así se pueden cocinar. O sea, se fueron de vacaciones. No se hubieran ido de vacaciones. Porque “las vacaciones no son para mí”. Y después es “ah, sí son para mí”. Entonces el otro día vino D a contarme que se iban a Chapadmalal con G. Una semana de vacaciones.

V: O sea, por eso. Va más allá del título que reciben en tercer año.

N: Es mucho más que un papel. Es el certificado de pertenencia a un mundo que vos pensabas que no era para vos y que sí era para vos. Es la función sarmientina de la escuela, pero yo no soy muy amiga del pelado, me cuesta, pero en eso. La escuela como espacio sociabilizador y de igualdad de oportunidades. Lo que pasa que eso no funciona, pero en algunos espacios funciona. Un alumno nos dijo este año “yo no sabía que existían los derechos de los niños, con honestidad”. Bueno, vieron un vídeo de un nenito de EPI. Diciendo “yo tengo derecho a que no me griten”. Bueno, ahora hay un horizonte posible de una crianza donde a los nenes no les gritan. No te sale, obvio, es re difícil, obvio, pero ahora ese horizonte es un horizonte que aparece como un lugar de llegada posible. No, y además yo les enseño a escribir. ¿Te parece poco importante? Yo me paro enfrente y les digo “¿de verdad ustedes quieren aprender a escribir y leer? Levante la mano el que no quiere aprender a leer y escribir y le pongo un 6 ahora”. Es re útil. No sé, pobres los otros profesores que no les enseñan cosas tan útiles como yo. Chicas hay gente que me viene a mostrar: “mirá la nota que le mandé a la maestra. Antes se las hacía escribir a tal... ahora las escribo yo”. ¿Cómo eso no te va a cambiar la vida?

V: otra cosa que me quedó a mí que no preguntamos, no sé si nos va a servir para la tesis pero a mí me interesa el tema de

N: nos podemos ir a una plaza si querés, no hace falta... (Risas)

V: o sea, es una escuela que es católica, responde a eso, ¿cuál es el lugar de la religión?

N: uh... ninguno.

V: Ninguno...

N: Es re difícil. Yo la estoy remando en dulce de leche, nuestro plantel docente no es católico.

Ese es nuestro gran problema, todos nuestros directores...

V: ¿Hay catequesis, ponele?

N: no...ninguna nadie, y... el cura se enoja.

V: claro...

N: Que no está tampoco. O sea yo este año me pelié, un alumno dijo “eh, Porque la Iglesia al final... todo ese logro del Papa, pero no hace nada por la gente común” y yo le dije “venís una escuela que paga la iglesia” “¿qué, en serio?” “¿nunca te preguntaste por qué se llama Virgen Inmaculada y queda al lado de una parroquia?” “Ah, no, pensé que era del Estado” y ahí le expliqué “El Estado pone una parte, nosotros ponemos la otra, esta escuela está porque el cura peleó el terreno en el barrio ¿te acordás que no querían que construyeran la escuela? y ahora la construyeron” “Ah...”

V: claro...

N: entonces el cura se enoja, porque entonces queda re desdibujado lo católico, pero nuestros alumnos son muy católicos, entonces mi pelea con el plantel docente es “ustedes son lo que no creen, pero ustedes que se hacen tanto los nac&pop, nuestros alumnos re creen, entonces vos sos el que está desubicado acá, no ellos”.

V: No e incluso también como... igual ahora se me aclaró con esto que decís que la mayoría no son católicos, pero sigo...

N: o sea A daba la materia que era catequesis y no creen ni en el caso de su pie.

V: como pensado... ¿el proyecto de la escuela está pensado desde una lógica católica, ponele?

N: Si...la promoción social es el centro del catecismo. O sea, la pastoral de las villas, hay un documental muy lindo que pueden ver, que se los mandé que se llama *Las tres “E”*, Aldana tiene el link. Es un documental sobre las tres “E”, la pastoral villera, o sea, la ciudad de Buenos Aires... ¿Cuánto saben qué religión? ¿Nada? ¿Poquito?

L: eh... de secundario católico.

N: ah... ¿dónde?

L: en el INSU

N: ¡Ah, en el INSU, vecina! ¿Vicky qué hiciste?

V: Fui a colegio católico...

N: ¿a dónde?

V: Al Copello

N: Ah... Al Cardenal Copello, ¿y?...

V: no... yo soy católica, yo... le rezo a A para que apruebe... imagínate... Tengo mi altarcito y todo.

N: ah, hermoso, me encanta.

L: ¿pero de ahí a conocimiento?

V: no, conocimiento no, o sea es creencia.

N: claro, fe. No necesitas ninguna otra cosa más. Hay un santo que decía “cuando llegues al cielo Dios va a ser subir a todos los que se merecen el cielo y a todos los que están en el cielo se sepan su nombre, si nos olvidamos el nombre de Aldana, no va a entrar”.

Bueno, la pastoral, la arquidiócesis de Buenos Aires tiene una pastoral que es particular que la pastoral villera. La pastoral villera tiene sus inicios en Carlos Mujica que es un cura que entra el peronismo, lo matan en el '75. La pastoral villera, la propuesta del Papa Francisco era las tres “T”: tierra, techo, trabajo ¿Si? Eh... esa es la pastoral como más campesina que toma Francisco y la lleva a los altares. Cuando Francisco estaba en Buenos Aires a los curas villeros, la pastoral villera se basa en las tres “C”: colegio, capilla, club. Entonces cada parroquia de la villa tiene tres misiones: fundar un colegio donde los pibes estén dentro del colegio, fundar unas capillas en los barrios para que la gente en su barrio tenga el acceso a los sacramentos, al cura, la confesión, al comedor, a lo que pasa en una capilla, el Cáritas, y un club donde los pibes estén cuando salen del colegio. De manera que en una villa donde no hay oferta, o sea, yo voy a Villa Pueyrredón, al colegio, los chicos ¿qué hacen? “yo hago inglés” ”yo hago Kung Fu” “Yo hago TaeKwondo” “Yo entreno Paddle”, bueno, eso no pasa en la villa, porque en la villa no tienen esas posibilidades, entonces ¿qué hacen los pibes? la oferta de la parroquia nada más, es la oferta de la parroquia en la esquina. Entonces la oferta de la parroquia tiene que ser una oferta que pueda tener al pibe todo el día adentro, no importa si sos ateo, evangelista, pero lo importante es que vayas al colegio, que vayas a jugar al fútbol, que haga Taekwondo ¿sí? y que el pibe esté adentro la mayor parte del tiempo posible, porque más tiempo dentro de la escuela menos tiempo en la calle, es una ecuación básica, básica, básica. En eso está nuestro cura, entonces nuestra “C” es la “C” del colegio. Además están las capillas, donde nosotros tenemos todos nuestros apoyos escolares, y además está el CAVI que es el club del barrio, “el Club de mi barrio”. Y entonces, cada vez que los pibes rezan la oración del CAVI, está grabada en el vídeo ese y es hermosa, no sé si está... oraciones de los clubes del barrio... debe estar... dicen una oración hermosa que es “Jesús ayúdanos a ganar este partido, sabiendo que todos

somos amigos igual, pero ayudamos a ganar el partido más importante que es el partido de la vida” y eso rezan los pibes todos los días antes empezar a un partido ¿no? Y esas cosas marcan.

V: Sí, sí.

N: Bueno, es más larga, pero es hermosa y es bueno, es esa la idea, es estamos acá.

V: pero digamos esa presencia de la iglesia cuesta un poco en el colegio...

N: sí, porque P, que es el fundador del Colegio, que es mi amigo y yo lo amo, es el cura anterior, es un cura que está de vuelta ya y entonces a él, o sea, su propuesta era: demos, en una opción institucional, historia de las religiones. Porque él se para en este lugar: el barrio ya conoce la religión católica, démosle un paneo, y a mí me parece que se pasó de progre en eso y a la gente le faltó eso, la religiosidad popular más básica. Entonces con este cura estamos haciendo, entonces yo este año estoy nombrada como la responsable de la pastoral. Entonces hay un acto y rezamos, hay una virgen en la entrada del cole, eso todo este año eh... El gesto del acto de fin de año, que lo hicimos este año, bueno, no había, no sé cómo son pequeños gestos de “che, esto es una escuela parroquial, acuérdense que es una escuela parroquial y creemos en esto”. Pero si tu personal no es católico es re difícil...

V: Obvio, pero digo, más allá de la religión que, comparto, como el también saber a dónde están yendo como “bueno esto no es el Estado”

N: claro.

V: O sea, es estado garantiza todo derecho, porque no...

N: no, no y ellos tienen que tener claro cuáles son las dificultades barriales también de eso...

V: claro...

N: por eso cagaron a palos cuatro veces al chabón que me robó el celular, porque el punto es nosotros queremos esto y lo vamos a defender.

A: yo iba a decir que la iglesia está re en la problemática del barrio y A también y para mí, o sea eso, como que para mí permearse a la problemática del barrio es permearse a la iglesia porque no sé, ahora el barrio está entero con la campaña Ni un pibe menos por la droga, y que se pone la campaña A y una recontra movida que está re presente en todos lados...

N: Es una problemática del barrio real

A: Claro por eso...

N: Porque cuando nosotros, ¿vos no estuviste en la oración de Un pibe menos por la droga, no? no fue lunes me parece...

A: no, no, pero cuando hablamos de lo de Cristina vino A y habló de eso, ¿entendés? y venían de haber estado en el Luna Park, ¿entendés? y para mí si eso vos no lo sabés, o sea, llenaron

un Luna Park ¿Vieron que a Cristina la tratan de matar un jueves, viernes? El domingo fue la misa.

N: eso venía de una misa de apertura de una peregrinación de los hogares de Cristo, nosotros tenemos un Hogar de Cristo. Eso es otra problemática de la escuela que no sé si alguien nombró, los alumnos que vienen del hogar. Eso es otro andar.

A: D creo que...

N: D viene del Hogar, J viene del Hogar, G...

V: ¿Esos son Hogares de Cristo, son de qué?

N: de la Iglesia...

V: de la iglesia pero yo pensé que eran más de la iglesia evangelista...

N: no, no, son católicos...

L: o sea ¿y también tienen como... una red digamos?

V: Sí, son re conocidos...

N: La familia de los hogares, hay en todo el país...El nuestro es como yo dijera el tercero de los Hogares de Cristo. El primero fue la 1-11-14 y nosotros el segundo o tercero.

También de hecho nosotros.

V: mira, lo asociaba con la iglesia evangélica.

L: tienen otros...

N: Hacen más granjas ellos... De hecho nosotros tenemos convenio con algunos, porque como los Hogares de Cristo son todo de día, a veces los llevamos a alguno evangélico para que hagan, no hay mucho problema mientras salgan de la falopa, si creen en la Virgen o no creen en la Virgen no se...

V: eh... Algo, nos falta lo último, ¿algo que pienses que no te hayamos preguntado?

A: ah, pará, pará, yo tengo una pregunta...vamos a volver a otra cosa, em... ¿Cuáles son los temas en los que los alumnos se caen más, los expulsan más, y cuáles menos?

N: si... En mi materia verbos y escritura con citas. Segundo año safa más, pero el primer año verbos es...

A: ¿y a qué se lo adjudicarías?

N: A que la mitad de los estudiantes no son hablantes de lengua materna española entonces es muy difícil explicar la gramática de otra lengua. Y, por ejemplo, mis estudiantes hablan Aymara, Guaraní y Quechua básicamente. Y es mucha población del aula, ponele la mitad. Y, por ejemplo, los que hablan guaraní, ellos dicen "él habla guaraní bien o habla guaraní mal" los que hablan guaraní mal, que son casi todos migrantes argentinos, los correntinos por ejemplo, hay muchos que por ejemplo usan el infinitivo del verbo con el adverbio de tiempo:

ayer correr, mañana correr, hoy correr. Como para que te lo explique. O sea uno de mis temas de algunos momentos de mis próximos 10 años va a ser estudiar guaraní. Por eso les cuesta tanto el inglés, porque yo siempre les digo algo que es aprender una tercera lengua, explicado en la segunda lengua, cómo aprender francés explicado en inglés, es difícil. Yo les digo que es un montón a los alumnos “a vos te cuesta, pero yo nunca hice esa experiencia, o sea te re cuesta porque haces algo re difícil, yo nunca lo hice ni sé si lo podría hacer, así que te admiro porque vos podés aprender inglés explicado en tu segunda lengua, que no es la lengua en la que pensás”. Y bueno, el paradigma verbal en español es muy complejo, o sea, la diferencia entre compraba y compró, la diferencia de durabilidad del verbo es re difícil, los tiempos perfectivos e imperfectivos son difíciles, son difíciles de explicar pero cuando vos los escuchas hablan mal, conjugan mal los verbos. Por ejemplo, el género y el número cuando yo digo “¿quién de acá se come las S?, no, vos no te comes las S, te voy a decir algo, vos ponés S de más” No saben concordancia, quizás lo saben y lo dejan de hacer. No saben que el sustantivo y el adjetivo tienen que concordar en número y en género, no saben eso.

V: no, o sea me parece algo re difícil de aprender de adulto como...

N: no, no, y de otra lengua. Imaginate aprender en inglés y ahora te quieren corregir como lo aprendiste...

V: no, no, claro.

N: Es re difícil... entonces bueno, eso es exclusivo. Y citas porque supone un nivel de redacción muy avanzado, una capacidad de planificar el texto a la que no todos llegan porque no todos tienen tanto pensamiento lógico. O sea, planificar en vacío es re difícil, hay mucho pensamiento concreto que le juega muy mal para su vida, no sé, eso también en cambio de trabajo porque me pagaban dos mil pesos más, y cuando se dan cuenta resulta que un trabajo le cagaban 20 minutos y el otro hora y media, y en uno estaban en blanco y en este están en negro y entonces se quieren matar. Pero no pudieron hacer esa proyección para adelante, es re difícil eso, por eso tiene que ver con estructuras medio biológicas que si se te apagan, una vez una alumna me dijo “profe, yo era re inteligente antes del paco” es así. O sea hay cosas que se te apagaron y medio que se te apagaron.

V: si, si

N: entonces esos temas son más expulsivos... Pero bueno lo tomo con cariño, ese es el último tema de primer año y yo no desapruébo a nadie que no sabe hacer citas en la medida en que me haya entregado todos los trabajos. Hay gente que lo hace bien, M lo hace bien, E lo hace mal, pero yo no le puedo pedir a alguien que llegue a ese nivel, porque no va a llegar.

V: no... ¿tenés muy marcado cada proceso, no? o sea, cada persona...

N: sí... pero en todos mis estudiantes... conozco mucho a mis estudiantes

A: ¿Y qué temas, al contrario, más convocan?

N: ah... la literatura siempre convoca... y ahí hay algo de que yo odio dar gramática también y eso se traspasa y amo dar literatura. Y entonces leemos un poema y les toco el corazón. Leemos un cuento y lloran. Yo leo *Negro de mierda* y lloran, tres o cuatro. Y el otro, el del pastel, el “para que Emilia sepa cómo estamos”, el que va a una casa y... Ese dossier los conmueve, que se yo, eso. Yo digo cómo aprender a trabajar en adultos es, también, aprender que la literatura te pega distintos según la edad que tenés. No es lo mismo leer, yo eh... *A mi hermano Miguel*, es un poema de Hernández, yo lo doy y dos o tres tienen un hermano muerto. Yo lo doy en el Luján y nadie tiene un hermano muerto. Y... cuando le dice algo así como “estoy sentado en el banco que nos sentamos cuando jugamos a la escondida, pero esta vez te escondiste y ya no volvés” y bueno... termina diciendo, bueno, “no sé dónde estás, pero no tardes porque todavía mamá te está esperando” y ahí se ponen a llorar, es obvio, porque la literatura habla de tu vida y eso convoca, qué sé yo, te convoca. Si yo te digo un poema pelotudo para dejar llorar, pero yo le digo “no te sientas vencido ni aun vencido, no te sientas esclavo ni aun esclavo” a un pibe de 15 años no le dice nada, a un chabón que laburó todo el día en una obra “no te sientas vencido ni aun vencido, no te sientas esclavo ni aun esclavo, trémulo de pavor, piénsate bravo y arremete feroz, llama al herido, sé como Dios que nunca llora, o como Lucifer que nunca reza” la gente dice “sí, ¿cómo es profe, eso de...? ¿Cómo es? No te sientas...” viste y uno lo puede poner en el estado. (Risas)

Como que bueno, la literatura habla de la vida. A mí eso es lo que me apasiona y ellos les apasionan, eso también, que sé yo, cómo se conmueven, vale la pena. Y para los que nos gusta leer, y esto con A creo que lo compartimos, como bueno, nada mejor que evadirte de la vida de mierda de tenés metiéndote en un libro y creo que eso lo puedo transmitir., bastante, porque ha sido un poco mi vida, entonces bueno, es como sí, la posibilidad de otros mundos. ¿Te respondí? casi las hago llorar... (Risas)

Bueno pero “no te sientas vencido ni aun vencido” en la vida de D es...

V: Sí, obvio, no, y de hecho como de muchas, pero de la D como que salíamos diciendo bueno... esta gente tiene tantas ganas de hacer todo lo que hace...

L: sí, y de estar acá...

N: no, sí, wow. Yo lo que digo es, sin despreciar nuestros problemas, también un poco te acomodan ideas...

V: sí, sí, sí...

N: como bueno, no sé, digo nunca en mi vida me voy a angustiar porque no me puedo comprar unas sandalias, ¿se entiende?

V: claro.

N: digo, hay cosas que nunca me van a pasar, porque un poco sí te acomoda.

V: yo en la de D quería estar en mi casa, tenía mucho sueño, y claro, estaba de mal humor, me quería ir y escuchas a la mina que había trabajado todo el día, no sé qué, después bueno...

A: Ah... perdón, tengo una pregunta más... ¿Cuál es el lugar del EPI en el cole?

N: Em... ¿cuál es el lugar del EPI? y... es un lugar que estamos buscando me parece ¿no? no sé, pensemos juntas esta pregunta... creo que estamos en búsqueda de cuál es el lugar del EPI eh... A mí creo que me queda claro que es más de lo que nosotras pensamos, la posibilidad real de que unas estudiantes mujeres terminasen el colegio, mucho más de lo que nosotras nos hacemos cargo, digamos en ese sentido, creo que... Me parece bien, pero a veces, me parece que es un problema mío con mi vida, y que es un problema del Voluntariado porque es un poco mi culpa también, nos creemos bastante menos de lo que hacemos. O sea, hoy J me escribió, hoy J me firmó y me escribió algo que ya me había escrito otra vez, ¿sabés quién es J? J, la de los Piletones, la que es secretaria del cole...

A: no...

N: bueno, de la mañana, bueno, hoy J me manda eso y me dijo “te quiero mucho y te admiro un montón” Venía en el auto. Mucha terapia esto prefería. Hoy estamos ahí y alguien me dice sos la protagonista de este día ¿por qué? Porque yo era la que firmar porque yo era la Presidenta y yo no me la creo ni un poco por eso de muchos chistes con eso porque me parece una pelotudez. Y me parece que está muy bien eso que hacemos. Yo llego a responder esta piba, no haciéndome cargo de eso diciéndole nada para admirable a mí su dinámica labura mucho nada más vos tenés una bien mierda y solita adelante es una capa. Yo te admiro un montón y es cierto porque cuando mellizos uno se cayó en un aljibe y se murió ahogada cuando tenían ocho y la madre abandonó la otra porque lo recordaba su hija muerta esta es la banda mejor precioso y la pega tiene usted se acaba de recibir de técnica en Trabajo Social y la luchó un montón y después además como toda madre, después se arrepintió y le hizo tener una vida en un lugar y después se la llevó a su casa a vivir una villa. Bueno nada la vida. No me voy a desmerecer porque por ahí para esa piba soy un horizonte de posibilidad, soy una manera de vivir la vida. Soy una mina que vive sola, que no va a tener hijos, que no tiene un marido que elige esa vida, que voy a decir horrible en el sentido que no me conoce como vos y sabe toda mi mugre, pero yo he admirado un montón de mujeres que tampoco conocían su mugre y me ha hecho bien eso para caminar eso que yo pienso para mi vida también lo pienso un poco para

la tarea del voluntariado. Bueno, parece algo e groso tener un EPI, no sé cuánta gente logra que un montón de gente se anote a la escuela y si no, no se podía notar. Que sueñe, y sí... me parece lo más femininja que hicimos en toda nuestra vida juntos. Ahora lo que tenemos que pensar es cuál es el lugar del EPI en esa red. Me parece que eso es algo que estamos pensando, algo a construir, y nosotras medio que lo manejamos como no sé, medio de taquito, con mucha inocencia, nos metimos ahí, medio de kamikase y salió bien porque creemos en Dios.

A: No, para mí es una institución que re surge de la lectura del barrio, como surge el colegio. Que no podría surgir de otras personas, que no estarían ahí hace tantos años con tanta gente metida en esas instituciones.

N: y me parece que yo por ejemplo en el colegio marco mucho eso e iba anotar a la gente a sus barrios. Nosotros empezamos a anotar a la gente en sus barrios porque yo estaba de suplente. Y M está re contento y dice “vayamos otra vez”. Y cuando fuimos, una profesora que es una capa que está desde que empezamos me dice “che yo no sabía que la gente que trabajaba con nosotros era tan pobre” o sea que vivían en un pasillo... Pero una docente capa eh...Y si vos no sales de Carrillo, Carrillo no deja de ser, si vos entras y miras bueno, entra un auto, hay una calle, es súper habitable, urbanizado. Ahora donde viven otros alumnos no es así... vas a la Veredita y, yo encima que voy de modo inconsciente, que me parece que todo el mundo entiende...Entonces me parece que nosotros aportamos una mirada del barrio, que nosotros conocemos el barrio entonces claro, ninguno de nosotros va a decir una pelotudez. Nadie va a retar a un alumno por buscar algo en internet en su casa... Hay gente que nunca se hubiese anotado si no hubiésemos ido a buscar, me lo decía el otro día.

A: ¿vos dirías que, a futuro, debería seguir expandiéndose esto de que el colegio se acerque a todos los vecinos?

N: Si...”descarrillar” la escuela le digo yo, todo el año lo dije así, hay que descarrillar esta escuela. Y el otro día M lo dijo y yo me sentí muy orgullosa. ¿Entienden? El colegio está en Carrillo y nuestro radio parroquial no es del Carrillo, es el Carrillo, está piletones y hasta San Francisco, Veredita inclusive, eso es nuestro. Incluso, siguiéndolo con el otro radio parroquial, no es el carrillo. Y los de Carrillo se creen mil, se creen mejores que...Los otros son unos villeros.

A: ¿ubicadas algunas acciones más concretas que se hayan planteado para “descarrillar” el colegio este año? más allá de ir a anotar el año pasado...

N: el proyecto de dibujar el barrio que fue un fracaso, un fiasco, pero el año pasado salió mal... porque en pandemia nos dejaban sin el colegio a cada rato, entonces era ir al colegio 15 días, volver una semana. Entonces todo lo que se planificó salió mal. Pero no importa, en ese

mapearon el barrio y estuvo bueno, porque mapearon todos los lugares del barrio de todo donde había alumnos, incluso fuera del radio parroquial. Estuvo bueno que lo hicimos con F... Después no sé, yo a todos les pregunto de qué parte del barrio son y exactamente en dónde, está todo bien “yo conozco tu barrio, no es un mundo inaccesible para mí...está todo bien”. Eso me parece re importante, no todo el mundo lo puede hacer, pero bueno. Pero ponele S también pregunta de qué barrio son, F también, J también, bueno vamos dando pasos...

Anexo II: entrevista a M

Datos de la entrevista.

Fecha: 22 de Octubre de 2022

Modalidad: presencial en el IPVI

Entrevistadora: Aldana Alves Arias (A)

Entrevistada: M (estudiante del IPVI)

Desgravación de la entrevista.

A: Primero los datos más duros, ¿Cuántos años tenés M?

M: 27

A: ¿Qué año estás cursando?

M: Tercer ciclo.

A: Bueno, para empezar te queríamos preguntar con respecto a los colegios que hayas ido antes de venir a este, más o menos ¿Hasta qué nivel alcanzaste antes de venir acá?

M: Hice hasta segundo año de otra secundaria y después ya lo dejé.

A: Más o menos, ¿Qué edad tenías en ese momento?

M: 14 años y después ya no seguí más.

A: y ¿Cómo lo hiciste? ¿Terminaste el primario y lo hiciste seguido?

M: Si, terminé el primario y empecé la secundaria así seguido.

A: ¿Y en qué colegio?

M: En el Liceo 2 Amancio Alcorta, que está al lado del Parque Rivadavia

A: ¿Cómo fue todo ese trayecto? Digamos, ¿Vos vivías por ahí?

M: No, me anotaron ahí porque en realidad iba mi hermana. Entonces dijeron bueno como está tu hermana, vos también vas para ahí. No vivíamos juntas pero igual era como que como somos hermanas entonces nos mandaron a las dos en el mismo lugar. Por eso me anotaron ahí. Y la primaria la hice acá en el barrio, en la Escuela N° 19.

A: Bien, y vos en ese momento ¿Vivías acá en el barrio?

M: Sí, en Carrillo 2.

A: Y mientras hiciste esos dos años de secundaria, ¿También vivías en el mismo lugar?

M: Sí, hasta el día de hoy.

A: ¿Y para llegar allá como hacías?

M: Subte, en ese tiempo estaban los boletos, los pases esos que ponías antes, las tarjetas esas de cartón que eran para los de la escuela secundaria. Usábamos eso.

A: ¿Y con quienes vivías en ese momento?

M: Vivía con una tía y otra tía, entre una tía y otra tía (risas).

A: ¿Te mudaste en el medio?

M: Sí, tuve varias mudanzas. Una de las cosas que cambian siempre para uno es eso, el tema de cuando te mandan para otro lado y te mandan para otro lado. Viste que cuando sos chico vas para un lado y después te mandan a otro. Por ejemplo, en mi caso pasó que me decían “no mira, ya no vas a vivir con ella, vas a vivir con ella” entonces como que ahí era pasar a otra casa con otras personas.

A: ¿Siempre fue con tus tías?

M: Claro, y con mi abuela.

A: ¿Y con tu abuela de la misma parte de la familia?

M: Sí, mayormente fueron de parte de mi papá.

A: Bien, ¿Y tu papá estaba ahí?

M: Sí, solamente que él tenía problemas con el alcohol, entonces como que no duraba mucho en casa, estaba unos días y ya después como que se perdía entonces algo así él fue. Él quiso que yo vaya con mi hermana a la escuela, entonces me anoto por ahí.

A: ¿Y tu hermana vivía con vos y tus tías?

M: No, ella vive con mi mamá, viven acá en el barrio también. Pero yo no me crié con mi mamá. Fue un acuerdo de padres que tuvieron de chicos. Entonces como que vivíamos uno y uno ¿viste?

A: ¿Vos con tu hermana igualmente tenías contacto?

M: Tuvimos contacto pero como muy poco, entonces como que no tuvimos una relación de hermanas como cualquier otros hermanos. Somos hermanas y nos llevamos bien, sí, pero hasta ahí. Como que somos hermanas porque nos dijeron que somos hermanas.

A: Bien, entonces ¿El secundario lo hiciste seguido hasta los 14 años?

M: Después ya ahí dejé.

A: ¿Y en ese momento trabajabas?

M: No, no, sólo estudiaba.

A: Las materias que hiciste hasta ese momento, hasta segundo año cuando viniste para acá para el colegio ¿Las pudiste validar?

M: No, porque en realidad como no termine, digamos, es como que dejé todo ahí nomás, ni siquiera termine, creo que empecé el segundo año y ya como que ni a la mitad ya lo había dejado. Entonces como que no le di importancia, llegué a esa edad y ya no quise estudiar más. Entonces como que bueno dejé todo, ni siquiera me tomé el trabajo de decir “bueno tengo estas materias aprobadas”. Aparte yo quería empezar como todo de vuelta porque no me acordaba absolutamente nada, entonces dije “no, prefiero empezar todo de vuelta”.

A: ¿Por qué en ese momento dejaste el cole? ¿Te acordás? o quizás fue como que se dio...

M: La verdad es que no sé bien, pero yo supongo que también es un poco de todo ¿no? de todos los cambios que siempre hubo, entonces llegó un momento en que dije “ah, yo dejo todo y que sea lo que dios quiera”.

A: Sobre ese secundario, ¿Te acordás de algunas cosas o experiencias positivas, que podrías rescatar?

M: No, no creo. La verdad es que no sé, quizás sí que los profesores estén todo el tiempo, o sea queriéndote ayudar ¿viste? “Dale vos podés”. Pero bueno, creo que positivamente eso está bueno, que los profesores sean así que incentiven y no que sea algo como “bueno, este no quiere estudiar ya fue, déjalo, ya va a venir solo”. Eso está bueno, que los profesores siempre estén así. Me pasó que la preceptora que teníamos era como “dale, dale, si vos sabés”, como que te animaba.

A: Bueno por otro lado, ¿Algo negativo? ¿Cosas negativas o no tan buenas que puedas rescatar? Si las hay.

M: De la escuela no, no creo de la escuela algo negativo. Siempre trataron de incentivar más que otra cosa, quizás yo que decidí definitivamente ya no ir y ya ni siquiera me interesó que la maestra me incentive es como que lo dejé ahí nomás, pero no creo que no, negativo no.

A: Bueno, ahora vamos a venir un poco más a hoy. A partir de que quizás empezaste el colegio o que empezaste a venir acá al colegio ¿Qué pensás de la educación? en abstracto y en general.

M: Y que en realidad te sirve para muchas cosas, o sea, tenés un montón de conocimientos. Yo no sabía que me gustaba una materia en particular, o sea, sí, me gusta leer sí, pero no tenía tan enfocado que me gustaba literatura y, por ejemplo, este último año y en todos los años que estuve, con la que mejor me llevé fue con literatura y hasta estoy pensando hacer profesorado literatura. Entonces es como que vos decís "mira, sí, me gustaba y solamente faltaba eso". Te brinda un montón de conocimiento y a querer seguir, digamos, eso está bueno.

A: Y después, ¿qué pensás de la escuela? O sea, de este colegio en particular.

M: Está bueno que sea acá en el barrio y que sigan queriendo hacerlo más grande y por progresar más, no sé cómo decirte ¿Del instituto o de todo en general de la escuela?

A: De lo que quieras, o sea puede ser de la escuela en general, de cómo se propone el colegio en general y este en particular.

M: Y la verdad que sí, a mí prácticamente me gustó más, estuve haciendo en FinES y como que eran como tres días a la semana y llegó un momento que no, que no me llamó la atención por eso, porque eran tres veces por semana y eran como que bueno hacer la tarea, traerla la otra semana y no había mucho más que eso. Acá sí me gustó más, porque era quizás más seguido y más incentivador, digamos, que el profesor esté siguiéndote, mandando mensajes, diciendo "che no dejes de venir". Todo eso está bueno, que sean más así, más que cuando ya llega una edad que uno dice ¿para qué lo voy a hacer? y que el profe diga "no dale venite, dale te ayudamos", eso está bueno.

A: Bien, bueno y ¿Cuándo empezaste a venir a este colegio?

M: Empecé a venir en primer año.

A: ¿Por qué decidiste empezar?

M: Decidimos con mi pareja empezar, yo estaba embarazada y quedamos con que bueno, queríamos los dos no solo porque todos los trabajos te piden secundario completo, sino también para nosotros, como algo que queríamos hacer los dos. Entonces decidimos que él iba a empezar primero, y yo empezaba después. Él se egresó en el 2019 y yo empecé en 2020. Entonces como que quedamos eso entre los dos, terminarlo. Muchas veces dijimos "no, no vamos a seguir" y el otro "dale, sí". Así que bueno, más que nada por nosotros mismos, es algo que nos quedó a los dos pendientes, entonces como que lo quisimos hacer.

A: ¿y cómo llegaron a este colegio?

M: Por Vane, mi conuñada. Ella también se egresó acá entonces cuando nos dijo...

(Interrupción)

A: Bueno, estabas contando cómo decidieron este colegio.

M: Claro, ella nos dijo que nos anotemos y supuestamente íbamos a venir los dos y dije no, nos vemos en casa y ya vernos también en la escuela era como vernos mucho tiempo. Entonces empezó él con su hermano que es pareja de Vane, se egresaron ellos dos juntos y yo ahí empecé en el 2020.

A: ¿Entonces el acuerdo se dio porque ustedes estaban juntos?

M: Sí, nosotros estábamos y vivíamos juntos y aparte porque yo estaba embarazada y casi a término, entonces iba a venir un año y ya el otro no iba a querer venir porque iba a tener el bebé chiquita, entonces empezó él.

A: Esto fue en 2016 ¿no?

M: 2017, estaba embarazada y tenía a mi hijo varón chiquitito. Entonces dije “no, anda vos” y empezó. Quedamos así porque aparte él trabajaba y como que se le iba a hacer más difícil porque encima es panadero, no tienen horarios de salida. A veces se tenían que llevar la carpeta o se la dábamos al hermano de él para que él la traiga y él venga directamente para acá. Le iba a costar más a él por el tema del trabajo, entonces era mejor que él haga primero el secundario.

A: ¿Qué pensás que podés tener después con el título que tengas acá en el colegio?

M: ¿Cómo?

A: ¿Qué es lo que le adjudicas o lo que piensas que vas a poder hacer una vez que tengas el título del secundario? o si pensás que va a cambiar algo en tu vida.

M: Sí, yo creo que es un montón. No sé, de más chica jamás imaginé que iba a terminar el colegio, ni en pedo, así que era medio difícil. Y si te pones a pensar te re sirve. Es algo que ya quería hacer hace rato pero no me animaba, no sé por qué, y al final me doy cuenta que sí lo voy a tener y me va a servir como para mí. A mí me sirve para mí como persona y como que era algo, que yo tenía que quería hacer y no me animaba entonces como que tenerlo y decir “ah, mira, ya lo tengo, tanto que decía que no lo iba a lograr y mirar acá está”.

A: Y una vez terminada la escuela ¿qué pensás que podés hacer? que vas a cambiar algo en tu vida con respecto al tiempo, quizá con respecto al conocimiento que tuviste, con respecto a estudiar otra cosa

M: Y yo creo que sí, que cambia un montón de cosas, no sé cómo decirte. De seguir estudiando quiero seguir porque si dejo mucho tiempo sé que me puede agarrar esa vagancia, de que no, yo no quiero y entonces no, no quiero dejar digamos. Los horarios van a cambiar sí, porque ya no va a ser tantos como ahora viste de lunes a viernes, de seis a nueve de la noche que son horarios que yo ya reservo para la escuela, pero capaz que los horarios sean menos.

A: ¿Sentís que lo que aprendes acá más con respecto a cada materia, lo pudiste aplicar afuera del colegio? O sea, ¿te encontraste en una situación diciendo” esto que aprendí el otro día en el colegio o en primer año, me está ayudando para esto que no es en la escuela”?

M: Yo al principio no creía, pero mi pareja me dijo una vez “usalo para lo cotidiano o algo común del día a día y vas a ver que te va a resultar”. Yo no sabía eso hasta que empecé en la escuela y sí, si te pones a pensar muchas cosas lo sacas acá y terminas haciendo lo mismo que haces en tu casa o que las haces en la escuela, qué sé, yo... casi todo creo, no te vas dando cuenta hasta que lo vas viendo. Él me decía lo mismo, me decía “no pero si no te sale practicalo como lo hace siempre en la casa como en la vida cotidiana, vas a ver qué es lo mismo”. Y sí.

A: ¿Estudiar o aplicarlo?

M: Sí, aplicarlo lo que es del cole al afuera digamos.

A: ¿Se te ocurre algún ejemplo? ¿Algo que se te venga ahora la cabeza o que te haya pasado hace poco?

M: No sé. Particularmente algo de filosofía, pero no me acuerdo que es. Algo así como que vos podes cambiar lo que te enseñaron. Y el otro día estaba con mi mamá y me dijo algo así como (ella es re creyente en Dios) y yo por ejemplo no creo en las vírgenes, y trato de no decirlo en voz alta porque hay mucha gente que sí cree y yo respeto las creencias. Me quisieron llevar a Luján y yo le dije “no, gracias”, y me dijeron “dale, te va a servir”, y yo pregunté ¿Para qué? ¿Para qué me agarren ampollas en los pies?, y mi mamá me decía que a los fieles no le salen ampollas y que vaya. Y yo le dije “¿Para qué? ¿No dice en la biblia que no hay que andar amando estatuas? Tan creyente que sos” y me miró y me dijo “vos deja de estudiar cosas”, entonces como que ya no le gusto nada. Entonces le digo “al final vos crees en algo y no lo aplicas en vos” (risas) También tengo a mi cuñado que es re creyente, la tiene tatuada a la virgen y yo cuando le dije que no creía en las vírgenes y como que se enojaron, entonces ahí le dije “bueno entonces no me preguntes más”.

A: Bueno y volviendo un poco a lo de la escuela. ¿Algún conocimiento o aprendizaje que quizás no tenga que ver tanto con el conocimiento concreto de las materias?

M: Lo que me aportó la escuela que yo me di cuenta ahora es que eso de que me gusta mucho la literatura y que no lo sabía del todo: O sea, sí, sabía que me gustaba leer, pero no sabía que era así de verdad o sea, creo que es la única materia que tengo todo 10.

(Interrupción)

M: Creo que eso más que nada, me llevó a conocer de mí, de lo que me gusta, darme cuenta de que en realidad me gustaba algo y no lo sabía. Creo que eso es lo que me aportó la escuela, saber lo que en realidad me gustaba, saber lo que quiero hacer después porque en realidad no

sabía. Yo pensaba “bueno voy a empezar la escuela, la termino y ya está”, pero al final me termine dando cuenta de que quiero seguir y así quiero seguir haciendo algo que me gusta que ni sabía que me gustaba a tal grado de que es una de las materias que más me gustan y que más aplicaba yo en el sentido de leer y qué sé yo, pero que no, no sabía que tanto.

A: Y por ejemplo con respecto a tus compañeros o quizás sí acá vienen personas del barrio o no, o actividades fuera del aula que te hayan aportado.

M: Hicimos actividades. Creo que el año pasado fuimos a reuniones con compañeros pero no sé, no llegué a juntarme afuera de la escuela ni nada así. Pero sí, tengo buenos compañeros que conozco, que son del barrio, pero nos vemos en la escuela y son compañeros.

A: Bien y ahora vamos a ir a la última parte que es más sobre tu vida mientras que venís al colegio.

M: Bueno

A: ¿Con quién vivís actualmente?

M: Con mi pareja y mis tres hijos.

A: Bien, ¿Acá en el barrio?

M: Si

A: Bien, antes me contaste del acuerdo que habían hecho con tu pareja en relación a la escuela. Hoy en día, ¿cómo se organizan?, por ejemplo, ¿se dividen las tareas para que puedas venir al colegio o cómo funciona el arreglo?

M: Él trabaja. Yo antes estaba trabajando y hace poco dejé de trabajar. Si no llega antes de las 6, yo traigo a los chicos al EPI y él los viene a buscar y los lleva a casa, les hace la comida a la noche y cuando llego generalmente están durmiendo, que es un montón porque si te pones a pensar tenemos tres hijos y se llevan cuatro años cada uno, la más chica tiene 4 y es una batalla, la más grande tiene 11 que está en la pre adolescencia mal y entonces como que es un montón. Pero sí, los chicos van a la escuela, yo les cocino al mediodía y están conmigo toda la tarde hasta que venimos al EPI, menos mi hija más grande que me dijo “no mami, ¿Qué voy a hacer allá, la profesora?” (Risas) Pero si, nos dividimos las tareas, él se encarga de todo a partir de las 18:00 de la tarde.

A: ¿Y tu nena más grande?

M: Se queda en casa, no sale mucho, le gusta quedarse ahí. A veces va con su prima que vive adelante.

A: ¿Vos dejaste de trabajar?

M: Sí

A: ¿Y antes? digo, los otros años mientras hacías el colegio

M: Sí, estaba trabajando cuidando a una persona mayor con Alzheimer desde segundo año, porque durante el primer año estaba la pandemia y la señora no salía. Después sí, yo la cuidaba a partir de las 8 de la mañana hasta las 4 de la tarde o 3:30, porque a esa hora iba a buscar a mi hija al jardín. Yo me encargaba de bañarla, darle de comer al mediodía, tenía que ser todo antes del mediodía porque al mediodía yo la llevaba conmigo a buscar a mis hijos a la escuela que estaba a tres cuadras de su casa y de ahí estábamos toda la tarde con mis hijos ahí y yo le daba de comer también a mis hijos ahí. Estuvo bueno el trabajo, porque me adaptaba a los horarios también de mis hijos y bueno, a las 3:30 ya cortaba y el hijo de ella me llevaba hasta el jardín a buscar a mi hija y de ahí me traía hasta mi casa, que era lo más bueno, que no tenía que andar a las corridas. Pero sí, hasta hace poco porque dijeron que la iban a meter a un geriátrico, porque ya no la podían tener en casa, pero al final no sé qué pasó porque no me avisaron nada. Yo supongo que es por el pago más que nada viste, es más fácil tenerla en un lugar; lo peor es que yo la acostumbre tanto a mis hijos que mis hijos la cuentan como una abuelita más entonces ella es la abuelita Rosita y para los cumpleaños la tenemos que traer porque, o sea, mis hijos dicen “están todas mis abuelas y el abuelita Rosita no está” y hace poco pasó que mi hija cumplió 4 años y no estaba la abuelita Rosita entonces ya como que no le agradó que no haya venido. El hijo me dijo que no la llevó porque tenía sueño y bueno, este fue el primer cumpleaños que lo pasan sin Rosita así que bueno.

A: Seguramente a ella también tus hijos le hacían bien.

M: Sí, re. No hace mucho fui a la casa, pasé para saber cómo estaba, qué sé yo y se le murió un cactus y es re difícil que se te muera un cactus y entonces ahí me di cuenta de la fuerza que le daban los chicos, porque llegaban de la escuela y juntos iban a regar las plantas y qué sé yo, cuando yo llegué estaban todas las plantas secas y me dio una angustia, porque digo no, ¿Qué pasó? Porque está todo el día sola, entonces le daban esa animación que necesitaba. De hecho de lo único que se acordaba era de mis hijos, porque después no se acuerda de nadie más.

A: Bien, y con respecto al estudio en tu día a día, ¿cómo te organizas con el estudio?

M: Más o menos trato de venir a las 5 cuando está el apoyo escolar acá, y si no, trato de repasar algo a la mañana o lo que estoy haciendo últimamente es escribirme un resumen de lo que tengo que estudiar en una hojita y ando con la hojita en el bolsillo y la voy leyendo, y por ejemplo, estoy esperando al micro y estoy leyendo ahí. Pero si no trato de venir a las 5 en apoyo escolar. Mayormente vengo con los nenes porque los tengo que dejar en el EPI, pero si se portan bastante bien, yo los siento y les doy una hoja y dibujan.

A: Después, por ejemplo, con respecto a la cantidad de trabajos o pruebas que tenés que entregar, ¿Consideras que tuviste que entregar muchos trabajos por materia o no? ¿O te parece que podrían haber sido más? ¿Cómo te llevás con eso?

M: No, no creo que hayan sido muchos. Yo creo que son los que se van considerando depende la etapa del año y las actividades que vayas haciendo ¿no? Ahora sí estamos en la etapa que está más al final, entonces como que vinimos viendo actividades, evaluación o trabajos prácticos. Así que sé yo que, no lo veo que esté mal porque es algo para que saber si venís bien ¿no? Pero por ahora bien. Creo que vengo llevándolo bien.

A: Bien, desde que empezaste el colegio ¿Notas cambios concretos en tu día a día, en tu cotidianidad?

M: Creo que cambió hasta en la forma de poder hablar ¿no? porque, o sea, no sabía ni por ejemplo, si yo tendría que hacer esto anteriormente no lo hacía o no sabría ni siquiera como responderte. Una de las cosas es cómo desarrollarme yo al hablar. Eso también es gracias a los trabajos que te dan, el tema de exposición, de poder hablar en frente de las personas creo que ayuda un montón para poder tener menos ese coso que te agarra acá cuando tenés que hablar en frente de alguien. Te ayuda bastante el poder saber cómo hablar, cómo mantener una comunicación con otras personas, porque lo haces en frente de tus compañeros, entonces como que ahí te vas desarrollando así, no sé, es lo que yo pienso.

A: Pienso que es algo que también se entrena mucho, eso está buenísimo del colegio. Y ¿qué cosas hicieron que en aquel momento te inscribas en este colegio y que quizás hoy hacen que sigas viniendo?

M: Ah, creo que son más que nada las ganas que tenía ya de determinar una etapa que había dejado ¿no? Y seguir viniendo creo que es saber que al final, o sea, lo sé sobrellevar digamos, en el día a día. Y también que tenga personas que me ayuden me incentiva, porque muchas veces capaz que estaba así y “no, no voy a ir más” y faltaba un día y mi pareja, por ejemplo me decía “no, si no te falta nada, ¿cómo vas a dejar ahora? no seas boluda, le hace falta poquito”, entonces como que más te anima y ayuda un montón.

A: Y bueno, ¿qué cosas sentís que te dificultan venir al colegio?

M: Creo que al principio era como que yo me abatataba con todo, era como que me ponía nerviosa en todo, o sea decía “no, tengo que dar esto y no sé, no sé cómo hacerlo”. Entonces como que no quería venir más. Yo me abatataba sola, o sea me ponía mal porque decía no, no me va a salir, no me va a salir, no me va a salir, no me va a salir y al final lo terminaba dando bien y tenía tantos nervios al pepe porque ponerse nervioso es al pepe porque vos te terminas dando cuenta que sí sabías, solamente que te pusiste nerviosa. Me pasaba al principio con las

evaluaciones. Me decían evaluación y era como que me agarraba un cortocircuito re mal y tenía ganas de levantarme y de irme. Ahora ya no, era como que bueno voy a dar todo de mí y ya está, pero al principio sí era como que vos me decías evaluación y era como que se me agarraba hasta un paro cardíaco y no, no sé cómo voy a hacer, no sé, no sé; y al final evaluación es una palabra nada más y bueno, eso.

A: La última pregunta es si este encuentro te sirvió para algo y sí hay algo que no te hayamos preguntado o que sentís que falta algo agregar con respecto a todo lo que estuvimos hablando o que quieras comentar.

M: No, creo que está bien. Yo creo que sí sirve para saber también, cómo lleva cada una el tema de la escuela y qué sé yo, pero bien.

A: Bueno, genial, eso es todo.